Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный педагогический университет

Е.В. Коротаева

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Рекомендовано
Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебного пособия
для студентов высших педагогических учебных заведений

Екатеринбург
2000

УДК 371 (075.8)
ББК 430/49

К 68

Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1999. 147 с.

ISBN 5-7186-0048-1

В настоящем учебном пособии излагаются современные подходы к проблеме взаимодействий в педагогическом процессе. В книге представлен опыт изучения понятия «взаимодействие» на междисциплинарном уровне, а также достаточно подробно освещается специфика педагогических проблем данной области. Материалы, изложенные в пособии, имеют и практическую направленность: начиная с технологий организации учебных взаимодействий в процессе обучения и заканчивая заданиями для закрепления и самостоятельной работы в конце каждой главы (в приложениях приведены ключи к заданиям). Данная структура придает пособию интерактивный (диалоговый) характер, формирует навыки самостоятельной работы, позволяет использовать предложенные материалы в различных видах учебной деятельности (лекциях, семинарах, повторительно-обобщающих, контрольных занятиях и т.д.).

Учебное пособие адресовано практикующим учителям и педагогам, студентам педвузов и колледжей, слушателям курсов повышения квалификации психолого-педагогических дисциплин, научным работникам психолого-педагогического профиля.

Научный редактор: д-р пед. наук, проф., заслуженный деятель науки России, академик МАНПО и АСПН А.С. Белкин

Рецензенты: д-р пед. наук, проф., заслуженный деятель науки России, академик АСПН В.Д. Семенов; канд. пед. наук, доцент Н.К. Чапаев

ISBN 5-7186-0048-1

© Коротаева Е.В., 2000

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие		4
Введение		6
Глава I.	Взаимодействие в философии и философия взаимодействий	10
	Вопросы и задания	23
Глава II.	Система координат педагогики взаимодействий	24
	Вопросы и задания	38
Глава III.	Диалектика взаимодействия и общения	40
	Вопросы и задания	54
Глава IY.	Педагогические взаимодействия: ретроспектива	55
	Вопросы и задания	69
Глава Y.	Современные подходы к организации педагогических взаимодействий	71
	Вопросы и задания	86
Глава YI.	Психолого-педагогические основы учебных взаимодействий	88
	Вопросы и задания	101
Глава YII.	Технология организации учебных взаимодействий	102
	Вопросы и задания	117
Заключение		118
Библиографический список		121
Приложения		122

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Взаимодействие» достаточно популярное слово. Оно встречается в научной, профессиональной, бытовой лексике. Не является ли настоящее пособие просто очередной данью модному направлению? Этот вопрос тем более актуален, что касается области педагогических взаимодействий. Действительно, во всем, что происходит в образовательной науке и практике, можно увидеть или причину, или следствие взаимодействий в педагогическом процессе. Это положение верно, однако оно отражает только внешний, поверхностный взгляд на данную проблему.

Педагогические взаимодействия обладают и формой и содержанием, которые меняются с течением времени. Осознание происходящих изменений может помочь определиться со стратегией и тактикой построения взаимодействий на самых разных уровнях. Сегодня ощущается потребность в осмыслении педагогики взаимодействий. Педагогика сотрудничества, переориентация позиции школьника с объектной на субъектную, разработка личностно-ориентированного обучения, проникновение интерактивных технологий в образовательный процесс и т.д. – все это свидетельствует о новом этапе в развитии содержания и форм педагогических взаимодействий. Возникает потребность в специальных работах, способных проанализировать и оценить тенденции и перспективы развития современных подходов к проблеме педагогических взаимодействий на самых различных уровнях образовательной системы. Например, в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (раздел «Дисциплины психолого-педагогической подготовки»): «Феномены межгруппового взаимодействия» (ПП 04); «Структура педагогической деятельности. Психология педагогического воздействия» (ПП 05); «Взаимодействие с социумом», «Технологии педагогической диагностики, педагогического прогнозирования, взаимодействия, саморазвития, коррекции», «Педагогическое общение. Индивидуальный стиль деятельности педагога» (ПП 06); «Изменение педагогической коммуникации и степени ее воздействия на личность», «Формирование культуры поведения и взаимоотношений между людьми с помощью педагогической коммуникации» (ПР 07) и т.д. Учитывая, что стандарты образования

отражают тенденции развития научной мысли, можно сделать вывод о необходимости научной проработки понятия «взаимодействия» в профессионально-педагогическом аспекте.

В области педагогической практики также возникает противоречие между необходимостью перестройки традиционного (транслирующего) способа организации учебного процесса, с одной стороны, и недостатком новых технологий учебного взаимодействия – с другой. Педагоги осознают, насколько привычные формы обучения и воспитания отстают от динамики социальной жизни. Однако при этом большая часть учителей практически не знакома с актуальными формами педагогических взаимодействий: вариантами организации познавательных дискуссий, разнообразием групповой работы учащихся и т.д. Таким образом, потребность в систематизации фактов, явлений, представлений, приемов в области педагогических взаимодействий ощущается на всех уровнях.

Взаимодействие относится к междисциплинарным категориям, что и предопределило структуру данного пособия. Педагогическое взаимодействие последовательно рассматривается с философской, социологической, психологической, педагогической (теоретико-практической) точек зрения. Образно говоря, учебное пособие можно представить в виде большого города, который носит название Взаимодействие. В этом городе есть районы, где живут философы, социологи, педагоги, психологи. Наш путь пролегает вдоль улицы Педагогической, и пересечения данной улицы с тем или иным районом образуют площади Раздумий и Сопоставлений.

Материалы, представленные в книге, могут показаться дискуссионными. Это закономерно, так как изучаемое явление находится в развитии. Но именно это и стимулирует обращение к исследованиям форм, видов, механизмов педагогических взаимодействий в образовательном пространстве.

ВВЕДЕНИЕ

Изменения в социокультурном развитии общества всегда отражаются в образовательной парадигме эпохи. Сегодня происходит переосмысление прошлого опыта, активный поиск форм и содержания образования, отвечающих актуальным потребностям социума, кристаллизация современного научного аппарата педагогики. Эти направления характеризуют современное состояние мирового образовательного пространства и как нельзя более точно определяют нынешний этап развития отечественной образовательной системы.

«Современная педагогика меняет свои ведущие принципы, – утверждают И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов. – Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся»[1]. Действительно, педагогическое воздействие, являвшееся основой функционирования прежней системы образования, морально устарело. Стратегия подчинения и подражания оказалась малоэффективной в новую социально-экономическую эпоху, когда от личности потребовались инициативность, настойчивость, активность и т.д. Социальная потребность в новом типе личности обусловила пересмотр привычных форм педагогических взаимодействий, принятых в традиционной образовательной системе. Именно с этим связаны новые направления, осваиваемые сегодня педагогической наукой и практикой: идеи сотрудничества, гуманистические подходы в образовании, разработка личностно-ориентированного обучения, проникновение интерактивных технологий в образовательный процесс и т.д.

На данный момент приоритет в этой области отдан социологии и социальной психологии (работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Э. Берне, М.С. Кагана, Р. Л. Кричевского, У. Макдугалла, Д. Тернера, А.В. Петровского, Л.И. Уманского, Т. Шибутани и др.). Это связано с бурным развитием самой социальной психологии и с активным освоением западных теорий отечественной наукой. При этом большинство работ посвящено анализу человеческих взаимоотношений, а не взаимодействий. Нет нужды подчеркивать самую тесную связь этих понятий и явлений. Однако необходимо, чтобы и взаимодействие (и обязательно педагогическое) рассматривалось в науке как самостоятельная и самоценная

[1] Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М., 1999. С 64.

область исследований, так как практически все основные проблемы (воспитывающее обучение, активизация познавательной деятельности учащихся, воспитание детей с трудностями в обучении, развитие творческой индивидуальности, работа социальных педагогов и школьных психологов и т.п.) связаны в первую очередь с умением педагога грамотно и корректно организовать сотрудничество участников образовательного процесса.

На уровне научных исследований в данной области возникает противоречие между количеством (частотой) употребления термина «взаимодействие» в гуманитарных науках и качеством его научной проработки, что приводит к механическому, утилитарному толкованию данного понятия. Так, и в современных учебниках педагогические взаимодействия продолжают раскрывать через понятие воздействия: «Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь»[2]. По сути, в данном определении приводится традиционная схема субъект-объектных отношений педагога и учащегося, которая не отражает актуальных тенденций развития современного образовательного процесса. Получается, что взаимодействие является частью воздействия, которое, в свою очередь, приводит к установлению некой связи между субъектами.

Между тем согласно философским и социологическим подходам связь является более широким, раскрывающим понятием для взаимодействия, которое, в свою очередь, также является раскрывающим для понятия «воздействие».

Педагогическое взаимодействие всегда детерминировано определенной целью – передачей знаний и общественного опыта. Нетрудно оказаться связанным с каким-либо явлением, однако, чтобы вступить с ним во взаимодействие, необходимо как минимум иметь цель, осознавать взаимообусловленность совместной деятельности, планировать достижение предполагаемого результата и т.д. Если в одной аудитории случайно собрались учащиеся из разных классов, то вольно или невольно они оказались связаны друг с другом временем, пространством и т. д. Но это вовсе не означает, что они вступили в процесс педагогического (учебного или воспитательного) взаимодействия.

Воздействие представляет собой целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением (в отдельных случаях даже с гипнотическим внушением). Принципиальная разница между воздействием и взаимодей-

[2] Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М., 1999. С 65.

ствием заключается в том, что воздействие однонаправленно, в то время как взаимодействию обязательно присуща реактивность (т.е. наличие прямой и обратной связи). Таким образом, эффективность педагогического взаимодействия определяется реакциями участников деятельности, которые последовательно корректируют процесс получения конечного результата. Именно подобное понимание взаимодействия способно актуализировать гуманистические установки в образовании, основанные на отношениях сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи между субъектами педагогического процесса, исключающих жесткое управление и манипулирование личностью.

Сложность погружения в область педагогических взаимодействий обусловлена и неустоявшимся терминологическим аппаратом, применяемым в данной сфере. На данный момент существуют следующие понятия: межсубъектные взаимодействия, совместная деятельность, интерактивность (групповая, личностная), продуктивность/непродуктивность группы, трансакции и т.д. Контекстный анализ дает основание утверждать, что глубокие исследования межличностных взаимодействий велись преимущественно психологической наукой, причем в большей степени в области развития человеческих отношений. Между тем взаимодействие в образовательном пространстве – как принцип построения образовательной системы, как форма социализации школы в окружающей среде, как продуктивный механизм учебного сотрудничества, как актуализация требований науки и практики, учения и преподавания, как навык социальной адаптации у учащихся и т.д. – изучены в значительно меньшей степени.

Динамика социальной жизни определяет поиск новых системных подходов в актуальном осмыслении педагогической теории и практики. Системный подход закономерно требует выявления системообразующего фактора, каковым, на взгляд автора, является теория и практика педагогических взаимодействий. На это можно возразить: стоит ли специально исследовать педагогические взаимодействия в то время, как во всем, что происходит в образовательной науке и практике, можно увидеть или причину, или следствие этих взаимодействий? Тем более, что в отечественной педагогике уже изучаются личностно-ориентированная теория обучения, личностно-центрированные взаимоотношения участников образовательного процесса, теория этической педагогики, школы «диалога культур», педагогика и психология общения и т.д., имеющие прямое отношение к области межличностных взаимодействий.

Действительно, каждое из названных направлений изучает определенную область, связанную с взаимодействиями в образовательном пространстве. Одна-

ко на данный момент отсутствует целостная теория педагогических взаимодействий, помогающая выявить наиболее общие и, наоборот, специфические черты данных направлений. Такая теория должна исследовать взаимодействие на методологическом уровне, раскрывая сущность, на методическом – структуру, на технологическом – механизм реализации оптимальных педагогических взаимодействий в учебно-воспитательном процессе.

В этом смысле предлагаемое учебное пособие стоит рассматривать как введение в обозначенную область исследований. Целью «Педагогики взаимодействий» является освещение узловых проблем, связанных как с теорией, так и с практикой взаимодействий в образовательной сфере. Основные задачи учебного пособия определяются следующим образом:

– выявление философских и методологических основ педагогических взаимодействий;

– установление междисциплинарного характера исследований в области теории и практики педагогических взаимодействий;

– освещение исторического генезиса проблемы в мировой и отечественной педагогике;

– характеристика современных взглядов на состояние изучаемой проблемы;

– систематизация практических рекомендаций по организации учебных взаимодействий в интерактивном режиме обучения;

– определение тематического тезауруса, позволяющего ориентироваться в терминологическом пространстве данного научного направления педагогики.

Сегодня ощущается потребность в осмыслении актуального состояния педагогики взаимодействий, что отвечает запросам современности. Осознание значимости педагогических взаимодействий для современного образовательного процесса может помочь всем, кто включен в педагогическую систему, определиться с сущностью, структурой и механизмами построения взаимодействий на самых разных уровнях.

Пособие предназначено студентам педагогических вузов и колледжей, преподавателям дисциплин психолого-педагогического цикла, слушателям курсов повышения квалификации, педагогам и учителям, готовящимся к аттестационным мероприятиям, а также всем, кого волнуют современные проблемы образования.

Глава 1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ФИЛОСОФИИ И ФИЛОСОФИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

> ***Противоречие есть критерий истины, отсутствие противоречия – критерий заблуждения.***
>
> *Гегель*

Начнем изучение педагогического взаимодействия с философских подходов и обратимся к хрестоматийной цитате Ф. Энгельса:

> *«Взаимодействие – вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю... Взаимодействие является истиной causa sui (конечной причиной...) вещей. Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать»*[1].

Действительно, все сущее на земле находится в прямой или опосредованной связи. Любое явление можно рассматривать как часть и целое, как единое и многообразное, как исходную точку и определенный результат... Это, с одной стороны, постоянно изменяет уже существующее, а с другой – служит причиной появления всего нового.

Педагогическое взаимодействие является частью всеобщего, глобального взаимодействия. Это обусловливает необходимость рассмотреть взаимодействие как философское понятие, прежде чем углубиться в анализ специфики педагогических взаимодействий и пытаться определить место последнего в научной картине мира.

В философском словаре взаимодействие трактуется как «*процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая, универсальная форма изменения их состояний. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка. Без способности к взаимодействию материя не могла бы существовать... Во всякой целостной системе взаимодействие сопровождается взаимным отражением телами свойств друг друга, в результате чего они могут меняться*»[2].

---

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. С. 546.

[2] Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1981. С. 50 – 51.

Данное определение дает представление об универсальности явления взаимодействия, выделяет его существенные признаки: структурную зависимость систем, включенных во взаимодействие; взаимное отражение процессов, динамичность изменения составляющих взаимодействия и т.д. При этом подчеркивается, что взаимодействие носит сущностный характер (на уровне всеобщего закона), поэтому может рассматриваться одновременно и как процесс, и как связь, и как форма движения материи.

Взаимодействие носит *универсальный* и *объективный* характер. Объективный постольку, поскольку взаимные связи (действия) внутри и между предметами, явлениями существуют вне зависимости от человеческого сознания. Найти, увидеть, понять эти связи (а если возможно, то научиться воздействовать на них) – все это и составляет задачу научного познания мира.

Универсальный (методологический) характер проявляется прежде всего в том, что практически не существует явления, закона, категории, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие. В философии бытия это верно для проблем духа и материи, пространства и времени и т.д.; в диалектике развития – для законов диалектического синтеза, перехода количества в качество, диалектической противоречивости; в философском детерминизме – для исследования соотношений причины и следствия, необходимости и случайности, свободы и необходимости и т.д. Понятие «взаимодействие» вбирает в себя разнохарактерные связи, прямые и «обратные» воздействия, процессы обмена (веществом, энергией, информацией, эмоциями), формы совместной деятельности людей в различных ситуациях и т.д.

Философы подчеркивают, что существование любого материального объекта (атомов, живых организмов, экологических систем, социальных сообществ) возможно только благодаря взаимодействию образующих его элементов. При этом взаимодействие в каждой из подсистем развивается в двух направлениях: внутренние и внешние изменения. Динамика внутренних взаимодействий рано или поздно отражается во внешнем положении объекта. Кстати, Алиса, героиня Л. Кэрролла, была неплохо осведомлена о причинах и последствиях *взаимодействий*, хотя и не отягощала себя изучением сложных философских категорий:

«А ведь, кажется, так просто запомнить, что, например, раскаленной докрасна кочергой можно обжечься, если будешь держать ее в руках слишком долго; что, если ОЧЕНЬ глубоко порезать палец ножом, из этого пальца, как правило, пойдет кровь, и так далее и тому подобное.

И уж Алиса-то отлично помнила, что если выпьешь слишком много из бутылки, на которой нарисованы череп и кости и написано «Яд!», то почти

наверняка тебе не поздоровится (то есть состояние твоего здоровья может ухудшиться)[3]».

Но вернемся к философским воззрениям. Итак, взаимодействие рассматривается как *форма существования и движения материи*. Движение здесь понимается не только как перемещение в пространстве, но и как любые взаимодействия, а также изменения в состоянии объектов, вызванные взаимодействиями. Примерами таких превращений материи являются химические реакции, явления солнечной активности, фотосинтез, зарождение новой жизни; развитие экономики; объединение, автономия государственных систем и подсистем и т.д. Словом, все в мире можно рассматривать через *взаимодействия*.

Долгое время философскому анализу подвергались только «видимые», непосредственные отношения (например, в классической механике). Такой подход оказался не просто малоэффективным, но даже искажающим суть явления, когда речь шла о социальной, психологической, педагогической сферах. В этом смысле можно говорить «уже не об отдельном взаимодействии, а об их рядах, последовательностях, системах, обеспечивающих непрерывность сложных процессов не только в пространстве, но и во времени»[4].

Именно многомерность взаимодействия привлекала внимание многих философов прошлого. Хотя в эпоху античности ученые не пользовались понятием *взаимодействие*, многие научные трактаты так или иначе были связаны с этим явлением, с помощью которого древние философы пытались объяснить окружающий мир. Особую позицию занимает Платон, который рассматривал взаимодействие через систему воздействий и восприятий: «Я утверждаю, что все, обладающее по своей природе способностью воздействовать на что-либо другое, либо испытывать хоть малейшее воздействие, пусть от чего-либо весьма незначительного и только один раз, – все это действительно существует»[5]. В этой связи Платон выявлял своеобразную структуру процессов взаимодействия, которая заключалась в чередовании для любого объекта живой и неживой материи *страдания* (когда воздействуют на объект) и *действия* (когда воздействие происходит от самого объекта). Таким образом, современные социальные, психологические, педагогические подходы в отношении субъект-субъектных взаимодействий берут свое начало в философии Платона.

---

[3] Кэрролл Л. Алиса в Стране Чудес. Свердловск, 1987. С. 15.
[4] Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1981. С. 75.
[5] Платон. Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 316.

И. Кант в «Критике способности суждения», классифицируя категории, которыми должна оперировать трансцендентальная логика, коснулся взаимодействия на общем и частном уровнях. Выделение категорий позволило выявить признаки, на основе которых в различных системах осуществляется взаимодействие. По Канту, вселенское взаимодействие складывается из различных соотношений (*категория 3*) количества (*категория 1*) и качества (*категория 2*), «посаженных» на почву модальности (*категория 4*) – возможности еще не случившегося (рис. 1).

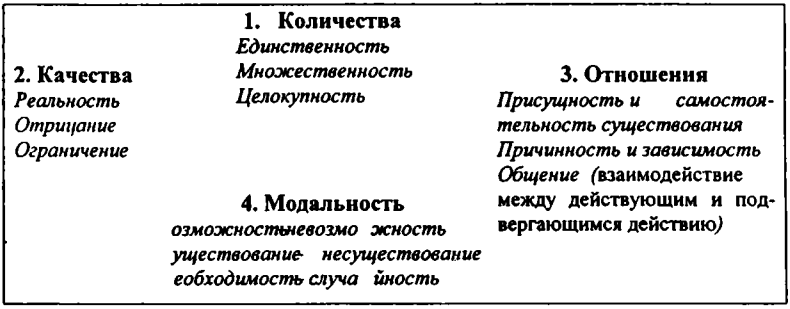


Рис. 1. Классификация логических категорий (по И. Канту)

В более конкретном случае (*категория 3*) Кант, пожалуй, был одним из первых, кто определил общение через взаимодействие между действующим и подвергающимся воздействию. Признавая непостижимость окружающего нас мира, И. Кант все же полагал, что цель и наслаждение жизни заключаются именно во взаимодействии с миром через его постижение. Его напутствие будущим поколениям обрело актуальность в современном образовательном процессе: «Не мыслям надобно учить, **а мыслить**».

В работах Г.В.Ф. Гегеля *взаимодействие* уже выделяется как самостоятельное явление и категория. По сей день этот представитель немецкой классической философии почитаем как «отец диалектики». По Гегелю, диалектика – это и есть взаимодействие: *«Диалектикой мы называем высшее разумное движение, в котором такие кажущиеся безусловно раздельными [моменты] переходят друг в друга благодаря самим себе, благодаря тому, что они суть, и предположение [об их раздельности] снимается»*[6].

Основным методом познания абсолютной идеи Гегель полагал процесс «постижения противоположностей в их единстве, или, иначе говоря, в постижении положительного в отрицательном... Это важнейшая, но для еще неискушен-

[6] Гегель Г.Ф.В. Наука логики. М.., 1998. С. 94.

ной, несвободной способности мышления труднейшая сторона»[7]. Удивительно актуальны эти строки в свете современной субъект-субъектной концепции образования. Гегелевская диалектика в этом смысле способствует преодолению поверхностных, однозначных суждений о людях, их взаимодействиях и происходящих событиях.

Философ утверждал, что анализ состояний и действий, вещей и явлений невозможен без выяснения связей, в которые они включены: «...многие разные вещи находятся благодаря своим свойствам в существенном взаимодействии; свойство есть само это взаимоотношение, и вещь – ничто вне этого взаимоотношения»[8]. В итоге Гегель трактовал взаимодействие как некую совокупность явлений отталкивания и тождества, в процессе которых происходит «преображение» вещи или явления.

Разработанные Гегелем категории и законы диалектики образовали тот методологический аппарат, который позволил под принципиально новым углом зрения подойти к описанию картины мира. Это привело к революцию в естествознании, в том числе математике, физике, химии, биологии, психологии и других фундаментальных науках.

Теоретический анализ действительности в ее сущностных связях вступил в противоречие с эмпирическим подходом, признающим линейные, «видимые» взаимодействия. Логика развития науки поставила перед учеными проблему разработать научную методологию, основанную на многомерном взаимодействии, необходимом для прогресса техники, развития науки и образования.

В XX в. происходит интенсивный рост методологических исследований в данном направлении. В середине 1970-х гг. И.И. Жбанкова изучает взаимодействия как явление, методологическую категорию, основополагающий принцип философии. Специфичными сторонами взаимодействия, по ее мнению, являются условность и противоречивость. С одной стороны, процесс взаимодействия представляет собой идеализированную схему, вычлененную из объективного процесса движения материи, а с другой – любой процесс «в определенном смысле всегда есть взаимодействие»[9]. Жбанкова предлагает следующее определение взаимодействия:

«Это процесс, происходящий по меньшей мере между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто по согласованию (с одинаковой структу-

---

[7] Гегель Г.Ф.В. Указ. соч. С. 39.
[8] Там же. С. 542.
[9] Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании. Минск, 1974. С. 130.

рой процесса, повторением сходных его ступеней, что может быть обусловлено и сходным общим внешним воздействием среды или общим генезисом систем), а взаимообусловленно»[10].

Автор подчеркивает, что явление взаимодействия представляет собой процесс, всегда имеет некоторую протяженность во времени, связано с изменением состояний объектов, включенных во взаимодействие, Эти изменения взаимно обусловлены и могут носить как субъективный (внутренний), так и объективный (внешний) характер.

На смену одному научному подходу приходит другой, что влечет за собой изменение акцентов в определениях: они в большей степени разворачиваются в сторону субъектов деятельности. Для современного состояния науки и прогресса в целом характерно, по утверждению В.Е. Кемерова, «преобразование системы жестких взаимодействий между людьми в систему отношений, где самостоятельные субъекты связывают и уравновешивают различные интересы через общие нормы и ценности. Но чтобы создать предпосылки для решения этой задачи, науке еще самой надо преодолеть стереотипы индустриализации, переосмыслить свои деятельные и организационные нормы»[11]. Это прослеживается, например, в определениях Современного философского словаря (1996):

> *«Взаимодействие – понятие для обозначения воздействий вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого со-бытия, человеческой деятельности и познания»*[12].

Новые подходы позволяют по-иному осмыслить вечные проблемы. Например, с помощью теории взаимодействий можно переосмыслить решение основного вопроса философии (то есть вопроса об отношении сознания к бытию, духовного к материальному). Существовали различные подходы к решению данного вопроса: идеалистический, материалистический, дуалистический. В первых двух вопрос решался однозначно – первична или материя, или дух. Но существовал и дуалистический подход, который исходил из признания равноправными, не сводимыми друг к другу начал – духа и материи, идеального и реального. Если эти начала рассматриваются как «не сводимые», то такая позиция далека от философии взаимодействия.

Между тем сама постановка основного вопроса философии возможна только в том случае, когда материя и дух, бытие и сознание находятся в беско-

[10] Жбанкова И.И. Указ. соч. С. 128.
[11] Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. М., 1996. С. 203.
[12] Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург: 1996. С. 74.

нечном процессе взаимодействия. Физический, материальный, природный миры существуют независимо от воли и сознания людей, которые, однако, являются частью природного мира. Выживание и прогресс человечества зависят от умения понять, принять, в чем-то перестроить окружающую среду. А это, в свою очередь, невозможно сделать без участия человеческого сознания:

> *«Ведущим началом в процессе формирования мировоззрения личности, а значит, и понятия материи является жизненный опыт индивида, его чувства, переживания, понимание внешнего мира в связи со своим личным опытом»* [13].

Таким образом, условия бытия самого человека определяются слиянием двух миров – мира природного, органического, телесного и мира сознания, мировоззрения, духа, принадлежность к которому и делает человека человеком. Поэтому человек является своеобразным отражением взаимодействия этих миров.

Итак, *взаимодействие* относится к высоким философским материям. Однако педагогика – наука прежде всего практическая; процесс взращивания, обучения детей – процесс *предметный, прикладной,* и, на первый взгляд, в нем нет места вечной философской проблеме. Но это утилитарный, поверхностный взгляд на природу воспитания. Начнем с того, что физиологическая (телесная) природа человека находится в постоянном движении: младенчество – детство – юношество – молодость – зрелость – старость. А каждый возрастной период, в свою очередь, связан с изменением сознания человека, формированием и развитием его личности. Вот и первое «педагогическое» решение главного философского вопроса.

Есть и другой, социально-педагогический, ответ на тот же вопрос. Во все времена родителей волновало, каким вырастет их ребенок: практичным, хватким, то есть *социально адаптивным,* или духовно развитым, нравственно чистым, обладающим верой и силой духа – подвижником, поэтом, ученым... Некоторых беспокоило не только *кем* вырастет человечек, но и *как* достичь нужного результата. Одни считали, что только с помощью наказания и бичевания; другие уповали на человеческую природу, которая сама укажет на нужную дорогу; третьи полагали, что самый эффективный путь – беспрекословное повиновение, покаяние, очищение... Как мы видим, и в процессе воспитания, передачи социального опыта поколений решался все тот же вопрос о приоритете материального и духовного.

---

[13] Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. М., 1997. С. 347.

Есть и третий, психолого-педагогический подход к решению основного вопроса философии. Именно процесс слияния педагогики и психологии интегрировал идеи философских школ в область исследования *факторов формирования и развития личности* – внешних и внутренних, биологических и социальных. Споры о приоритете наследственных или социальных факторов в развитии личности продолжаются до сих пор. Односторонность решения этой проблемы заключается, прежде всего, в игнорировании их взаимодействия.

Между тем современные психолого-педагогические взгляды основываются на биосоциальном подходе к личности. Это означает, что личность формируется только благодаря определенному сочетанию биологических и социальных факторов. Очевидно, что потенциальные задатки человека получают должное развитие не только в природной, но и в социальной среде. В то же время именно социальная среда способна (и должна) создать такие условия для социально значимой активности (деятельности) личности, при которых наиболее полно проявлялись бы ее задатки и способности. Осмысление основного вопроса философии через «принцип активности человека» легло в основу особого направления развития отечественной науки – деятельностного подхода (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.).

В сфере взаимодействий продолжаются интенсивные изыскания, открываются новые области в бесконечном процессе познания мира. В.Е. Кемеров полагает, что взаимодействия являются «исходными пунктами познавательных ситуаций»[14]. Взаимодействия «заставляют» вещь (предмет, явление и т.д.) видоизменяться и тем самым обнаруживать свойства, которые ранее (при статистическом состоянии) были скрыты. Это самодвижение вещи может вовлечь во взаимодействие и наблюдателя, раскрывая одновременно и познавательные способности. Наблюдателю приходится считаться с объективными свойствами, не зависящими от его воздействия, и улавливать связи, на которые он может повлиять в действительности.

А..Я. Пономарев исследует взаимодействие не столько в методологическом, сколько в методическом плане. Он выделяет два метода в постижении взаимодействий: синтетический и аналитический. Если первый изучает конкретные вещи и явления как системы конкретных взаимодействий (то есть на уровне существующих фактов), то второй исследует системы как абстрактные взаимодействия. Второй путь ведет к технологии моделирования или построе-

[14] Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. С. 76.

нию модели, которая, с одной стороны, основывается на явных взаимных связях, а с другой – помогает выявить новые (и потенциальные) виды и формы взаимодействий. В исследовании педагогических взаимодействий необходимо учитывать оба метода, чтобы выявить традиционно выделяемые взаимодействия, изучать новые, формирующиеся и моделировать возможные (потенциальные) виды и типы взаимодействий в образовательном пространстве.

Особый интерес в последнее время вызывает научная дисциплина, именуемая синергетикой (основоположники Г. Хакен и И. Пригожин).

Синергетика (от греч. sinergētiacós) – совместный, согласованно действующий, сотрудничающий

Синергетика изучает «связи между элементами структуры (подсистемами), которые образуются в открытых системах благодаря интенсивному потоковому обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях»[15]. Это междисциплинарное направление научных исследований, задачей которого является познание принципов самоорганизации различных систем. Все процессы, происходящие в окружающем мире, согласно законам диалектики можно разделить на стремящиеся к установлению равновесного состояния в замкнутых системах и преодолевающие хаос открытых систем. Данные процессы и состояния систем постепенно сменяют друг друга во времени и пространстве. Это касается не только планетной системы, но и, например, развития познавательной активности учащегося через самоорганизацию: структура учебной деятельности сначала усваивается учеником под давлением внешних условий и обстоятельств, затем принимается и осознается как неизбежное и, наконец, упорядочивается самим школьником в соответствии с его индивидуальными ориентациями и притязаниями.

В то время как традиционная наука делает акцент на замкнутых системах, обращая особое внимание на устойчивость, порядок, однородность, синергетика исследует именно *диссипативные структуры*, то есть открытые, характеризующиеся неупорядоченностью, неустойчивостью, неравновесностью и нелинейными отношениями – признаками, которые в равной мере относятся и к процессам педагогических взаимодействий.

Это направление в науке интенсивно интегрируется в другие научные отрасли. Так, например, в Социологическом энциклопедическом словаре (1998) обнаруживаем следующую статью:

---

[15] Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 1099.

Синергия – 1. Совместное действие; взаимодействие различных потенций или видов энергий в целостном действии. 2. Совместный труд во всех областях человеческой деятельности как основа общности. 3. Незапланированное и неосознаваемое в качестве такового сотрудничество индивидов, преследующих свои цели, но действующих при этом в одном направлении, т.е. как социальная группа[16].

В последнее время синергия, синергетика осваивается и образовательной сферой. Это вполне закономерно, так как очень трудно порой объяснить происходящие в педагогике процессы с помощью одного лишь линейного анализа. Сравним теорию синергетики с практикой развития системы образования в нашей стране за шестьдесят лет.

По мнению Г. Хакена и И. Пригожина, в состоянии равновесия элементы системы ведут себя независимо друг от друга, находясь как бы в состоянии «гипнотического сна». *Примером может послужить система образования советского периода, которая практически в неизменном виде просуществовала около пятидесяти лет.*

Однако, взаимодействуя с окружающей средой, система может перейти в неравновесное, «возбужденное» состояние. *Первым внешним толчком к нарушению привычного равновесия в образовательной системе стала реформа 1984 г. (ныне многими забытая). Благодаря ей стали возможны иные подходы к обучению, в том числе и педагогика сотрудничества.*

И тогда элементы системы начинают взаимодействовать друг с другом, ища оптимальный для себя вариант согласования действий (мы особо подчеркиваем – «для себя» – так теория катастроф, например, также исходит из синергетических подходов) *Многочисленные локальные педагогические эксперименты стали характерной чертой образовательного процесса конца 1980 – начала 1990-х гг. К сожалению, не все нововведения оказались удачными и успешными.*

Такое корреляционное взаимодействие элементов, вызванное резонансным возбуждением системы, приводит к повышенной «чувствительности» последней к внешним воздействиям. *Повсеместно стали возникать нестандартные типы образовательных учреждений, создавались альтернативные учебные программы. Так система образования пыталась адаптироваться к новым социокультурным условиям.*

---

[16] Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М., 1998.С. 319.

Изменения во внешней среде оказываются «фактором генерации и фактором отбора» при проверке эффективности различных моделей системы. *В итоге процесс стихийной самоорганизации образовательной системы был упорядочен законом «Об образовании».*

Такой сопоставительный анализ дает основание утверждать, что именно «совместные действия» элементов диссипативных структур и являются тем феноменом, который характеризует процессы самоорганизации. А следовательно, синергетика, в отличие от китайских мудрецов, учит нас не бояться «жить в эпоху перемен».

Проанализируем философские категории взаимодействия и развития с точки зрения педагогического процесса. Изучение взаимодействия включает в себя сравнительный категорийный анализ. Поэтому И.И. Жбанкова в монографии уделяет внимание соотношению таких категорий, как *взаимодействие* и *развитие*. Оба явления относятся к формам движения материи, однако, по мысли автора, неправомерно рассматривать их как однопорядковые. Развитие представляет собой «самопроизвольный (прежде всего, внутренне обусловленный), направленный во времени и необратимый процесс изменения определенной материальной системы, протекающий закономерно. <...> Именно конкретные внутренние взаимодействия на каждой стадии развития выступают исходным моментом дальнейшего направленного изменения, т.е. своеобразными начальными пунктами конкретных этапов развития»[17].

Для взаимодействия необходимо и достаточно наличия двух материальных систем, способных к самоактивности, имеющих точки соприкосновения. В то время как процесс развития, помимо этого, характеризуется еще и временной направленностью, закономерным возникновением новых этапов. Другими словами, явление развития более детерминировано, чем явление взаимодействия.

В процесс развития могут включаться не только «исходные», но и иные, различные по форме, продолжительности, компонентному составу взаимодействия. В связи с этим между развитием и взаимодействием устанавливаются своеобразные отношения противоречия: взаимодействие приводит к созданию временного, относительно сбалансированного, устойчивого состояния между системами, между тем развитие стремится к необратимым новообразованиям компонентов системы, к формированию новых, более высоких и сложных их состояний и связей.

[17] Жбанкова И.И. Указ. соч.. С. 138.

В педагогике идеи взаимодействия и развития тесно переплетены друг с другом. Развитие представляет собой одновременно и процесс (эволюция, переход), и результат (развитые мышцы, развитая память, наработанные приемы умственной деятельности и т.д.). Именно диалектичность понятия «развитие» привлекала внимание всех педагогов и психологов прошлого и настоящего: «зона ближайшего развития», «развивающее обучение», «способность к саморазвитию», «движущие силы развития» и т.д. Практически невозможно найти педагогическую цель (школу, программу, систему обучения и пр.). в формулировке которой отсутствует слово «развитие».

Развитие – это один из составляющих процессов в явлении взаимодействия. Но развитие (индивидуальности, личности, классного коллектива, школы и т.д.) невозможно без постоянного взаимодействия субъектов, включенных в образовательный процесс. Так, толчком к развитию образовательного учреждения может послужить инициатива одного из сотрудников, смена руководителя, директива, поступившая из вышестоящих органов, и т. д. При этом процесс развития неизбежно начнет влиять на привычные формы взаимодействия данной системы, видоизменять их, способствовать образованию новых форм или препятствовать функционированию старых. Вот почему в последние годы взамен восторженных отзывов об инновациях в образовательном процессе все чаще высказывается критическое отношение к неоднозначным последствиям работы школы в «режиме постоянного развития».

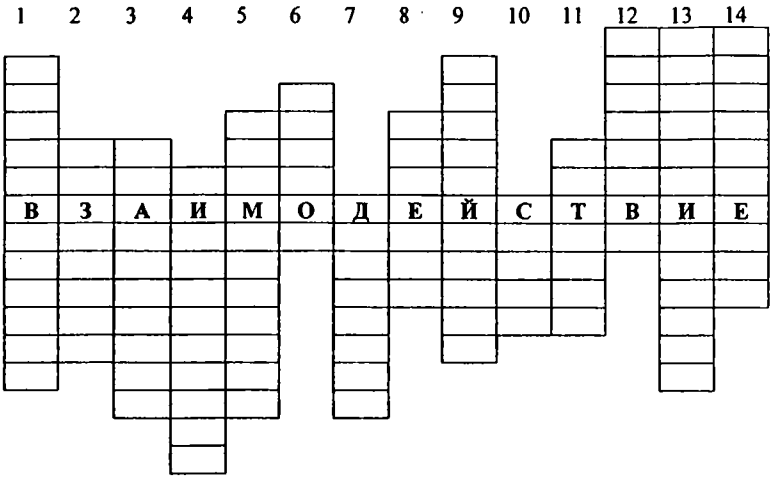
Подведем некоторые итоги

Существует особая философия взаимодействий, стремящаяся познать «непостижимый» мир в его многомерности. Философские теории демонстрируют, что существует особая иерархия взаимодействий. Между первичными и опосредованными взаимодействиями наличествует прямая или опосредованная связь, основанная на причинности всего сущего, отрицании и тождестве, соотношении уникальности и целостности, количества и качества, свободы и необходимости и т.д. Поэтому необходимо рассматривать взаимодействие в целом и педагогическое взаимодействие в частности как особое, объемное, многомерное явление, нуждающееся в междисциплинарном анализе, способном дать относительно полное представление об особенностях, формах, видах и специфике взаимодействий в конкретных областях.

Такой подход к научной мысли в целом и к философии взаимодействий в частности открывает новые горизонты в исследовании теоретических и практических вопросов педагогики взаимодействий.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

Опираясь на текст данной главы и вопросы, предложенные ниже, заполните терминологическое пространство кроссворда с центральным понятием «взаимодействие».



ПО ВЕРТИКАЛИ:

1. Взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон объекта, которое является источником самодвижения и развития природы, общества, познания.
2. Один из составляющих процессов во взаимодействии, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта.
3. Всеобщий метод постижения противоречий, по Г.В.Ф. Гегелю.
4. Сравнительно новое научное направление, изучающее связи между элементами структуры, которые образуются благодаря обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях.
5. Философское понятие, выражающее тенденцию потенциального развития предмета; в «таблице категорий» И. Канта раскрывает категорию модальности.
6. Автор цитаты: *«Я утверждаю, что все, обладающее по своей природе способностью воздействовать на что-либо другое либо испытывать хоть ма-*

лейшее воздействие, пусть от чего-либо весьма незначительного и только один раз, – все это действительно существует».

7. Способ существования материи, в самом общем виде – изменение вообще, всякое взаимодействие объектов.
8. «*Взаимодействие между действующим и подвергающимся действию*» (И. Кант).
9. Направленное влияние одного объекта на другой, в отличие от взаимодействия, которое включает в себя прямую и обратную связи.
10. ... должна создать такие условия для социально значимой деятельности личности, при которой бы наиболее полно проявились ее задатки и способности.
11. Центральная категория философии; взаимодействие является формой существования данной категории.
12. Основным методом познания абсолютной идеи Гегель полагал процесс «*постижения противоположностей в их ...* ».
13. Один из методов постижения взаимодействия, выдвинутых А.Я. Пономаревым.
14. Состояние, в котором находится предмет, система под воздействием противоположно направленных и потому взаимно уничтожаемых сил.

Глава II

СИСТЕМА КООРДИНАТ ПЕДАГОГИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Одна из грубейших ошибок – считать педагогику наукой о ребенке, а не о человеке.

Я. Корчак

В процессе анализа того или иного предмета перед исследователем неизбежно возникает проблема определения системы координат, оптимальной для изучения. Вот почему, говоря о взаимодействиях в педагогике, необходимо ограничить пространство исследования и одновременно преодолеть односторонность чисто педагогического подхода.

Взаимодействие относится к такой общенаучной категории, которую в различной мере изучают все научные направления. С каждым годом возрастает интенсивность процесса междисциплинарной интеграции. Однако еще Козьма Прутков предостерегал о тщете попыток «объять необъятное». Поэтому мы сузим поле исследования педагогических взаимодействий до *сферы гуманитарных наук*, поскольку педагогика как научная дисциплина отнесена именно к этой области.

Между тем, как показывают философские исследования, любой предмет должен изучаться в его взаимосвязях, поскольку именно отношения между предметами и выявляют их специфические свойства. (Мы даем людям характеристики «добрый», «внимательный», «неискренний» и пр. на основании их отношения к окружающим).

В связи с этим необходимо выделить в гуманитарных науках те сферы, которые, будучи сопряженными с педагогикой, не просто повторяют, но расширяют и углубляют сущность педагогических взаимодействий.

Гуманитарный франц. – humanitaire, от лат. humanitas – человеческая природа, образованность) – обращенный к человеческой личности, к правам, интересам человека.

При этом нет нужды в искусственном, механическом сочетании различных гуманитарных областей. Для определения системы координат педагогики взаимодействий необходимо только проанализировать сферы интеграции педагогики с другими гуманитарными дисциплинами. Х.Й. Лийметс еще в 1979 г. считал, что *взаимодействие* необходимо исследовать как специфически

гуманитарную категорию: «Место этой категории в рамках теории воспитания и дидактики еще весьма недостаточно раскрыто и ее эвристическая роль в развитии педагогических дисциплин могла быть гораздо большей. Поэтому этот вопрос заслуживает рассмотрения»[1].

В последние десятилетия педагогику интенсивно осваивают психология и социология. Этот междисциплинарный подход четко прослеживается в государственном образовательном стандарте для высшей школы, где предлагаются такие учебные курсы, как «педагогическая психология», «теория и история социальной педагогики», «педагогическая коммуникация», «педагогическая социология» и т.п. Разработка данных направлений находит свое отражение в учебно-методической литературе: «Педагогическая психология» И.А. Зимней, «Введение в социальную педагогику» А.В. Мудрика, «Основы педагогики общения» И.И. Рыдвановой, «Психологический справочник учителя» Л.Ф. Фридмана и И.Ю. Кулагиной, «Социальная психология в образовании» Н.И. Шевандрина и др. Одновременно в современной научной лексике проявились следующие словосочетания и определения: социальная педагогика, психопедагогика, психолого-педагогический, социально-педагогический и т.д.

Рис. 2. Система координат педагогики взаимодействий

Таким образом, можно констатировать, что в последнее время педагогика наиболее тесно взаимодействует с психологией и социологией и их переходными (пересекающимися) областями.

Данная система координат дает представление о тех сферах, без которых изучение педагогики взаимодействий будет неполным. Перечисленные отрасли занимаются исследованием

[1] Лийметс Х.Й. О месте категории «взаимодействие» в педагогике // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: Сб. науч. тр. /Таллин. пед. ин-т. Таллин, 1979. С. 16.

фактов, процессов, а также отношений, поведения, деятельности отдельных индивидов и групп людей.

Названные направления обязательно исследуют взаимодействие как самостоятельное понятие в рамках своей дисциплины. И здесь возникают некоторые расхождения. В психологических трудах, словарях изучается именно *взаимодействие*, в то время как в социологических исследованиях взаимодействие заменяется понятием *интеракция*.

Интеракция социальная (от лат. inter – между и actio – действие) – 1. Процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции. 2. Процесс взаимообусловленного влияния индивидов, групп, социальных систем, обществ друг на друга [2].

В социальной психологии чаще всего используется именно понятие «интеракция», чтобы подчеркнуть значимость социального контекста, в котором происходят те или иные взаимодействия между индивидами или группами людей. В связи с этим структура социального взаимодействия (по Я. Щепаньскому) осуществляется как определенная последовательность: пространственный контакт; психический контакт (взаимная заинтересованность); социальный контакт (совместная деятельность); взаимодействия (действия и их реакции); социальные отношения (взаимно сопряженные системы действий).

Предложенная структура социальной интеракции безусловно интересна тем, что описываемая в ней последовательность соответствует характеристике взаимодействия не только отдельных индивидов, но и целых общностей людей. Именно потому социология использует для обозначения интерактивности такие понятия, как «диффузия», «интеграция», «ассимиляция», «конвергенция» и т.д.

Психология концентрируется прежде всего на исследовании области индивидуальных и межличностных интеракций. В этой связи по-иному трактуется и понятие «взаимодействие». Наиболее подробная характеристика данного понятия приводится в Словаре практического психолога. Прежде всего, здесь дано обобщенное определение:

Взаимодействие – в психологии – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь[3].

[2] Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М., 1998. С. 108

[3] Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 64.

Далее словарь практически повторяет основные признаки взаимодействия, которые подробно рассматриваются в философских трудах: причинная обусловленность, противоречивость как источник саморазвития, последовательная активность сторон, участвующих во взаимодействии. Однако в словаре приводятся также специфические типы взаимодействий:

- ✓ *групповое*: процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами;
- ✓ *межличностное*: 1. В широком смысле – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношений и установок. 2. В узком смысле – система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных[4].

В словаре приводятся вариации межличностных взаимодействий: кооперация (сотрудничество) и конкуренция (соперничество). Но возникает некоторая путаница в обозначениях. Одни исследователи называют кооперацию и конкуренцию типами взаимодействий (Г.М. Андреева, С.Ю. Головин), другие – формами, добавляя противоборство, противостояние, общение (И.А. Зимняя). Данная ситуация выявляет определенный пробел в исследованиях – отсутствие типологии гуманитарных взаимодействий.

Типология – 1. Научный метод, основа которого – расчленение объектов и их группировка с помощью обобщенной модели или типа. 2. Классификация предметов или явлений по общности каких-либо признаков.

Интересно отметить, что понятие «типология взаимодействий» возникало в социологических исследованиях[5], хотя типы (виды, формы) взаимодействий интенсивно исследуются и в психологической литературе, а также на стыке психологии и социологии[6].

---

[4] Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 65.

[5] Кравченко А.И. Социология. М., 1997. С 105.

[6] См.: Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996; И.А. Зимняя. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1996; Руденский Е.В. Социальная психология. М., 1997; Фролов С.Ф. Социология: сотрудничество и конфликты. М., 1997 и др.

А.И. Кравченко, описывая типологии социального взаимодействия, предлагает два возможных подхода. Первый, основанный на видах *действия* (как единице взаимодействия), включает в себя три подвида: физическое, вербальное, жестовое взаимодействие. Вторая типология социальных взаимодействий исходит из статусных систем общества и, соответственно включает экономическую, профессиональную, семейно-родственную, демографическую, политическую, религиозную и территориально-поселенческую сферы.

Ценность данного взгляда заключается в стремлении проанализировать такое широкое явление, как взаимодействие. Однако возникают некоторые вопросы к предложенным типологиям. Первая типология практически сводится к характеристикам сферы общения, в то время как вторая типология, напротив, воспринимается излишне «широкой», дающей характеристику целой страны (народа, его культуры и т.д.). Между тем любая классификация должна отражать специфику описываемого предмета. В работе А.И. Кравченко сама категория *взаимодействие* почти не просматривается.

В этом отношении к категории взаимодействия ближе те классификации, которые приводятся в психологических и социально-психологических трудах, например, классификация видов целей социальных взаимодействий между людьми (Г.М. Андреева, Н.И. Шевандрин): общий выигрыш (кооперация), собственный выигрыш (индивидуализация), относительный выигрыш (конкуренция), выигрыш другого (альтруизм), проигрыш другого (агрессия), минимизация различий в выигрышах (равенство)[7].

Как уже упоминалось, во многих типологиях возникает определенное противоречие в толковании видов и форм взаимодействия. Объединяет исследователей основание классификаций – деятельность человека: работают ли участники вместе во имя достижения общей цели, или их действия не связаны друг с другом, или же участие одних препятствует достижению цели остальных. В связи с этим выделяют основные формы взаимодействий: кооперация (сотрудничество) и конкуренция (соперничество).

Практически всегда к формам взаимодействий относят и конфликт. Однако конфликт – это не столько форма, сколько *результат, итог* взаимодействия, который возникает в процессе конкуренции, соперничества между людьми. При этом результат взаимодействия может быть различен: конфликт, обособление – если речь идет о соперничестве, и содружество, достижение общего результата, вновь обособление (как возможный вариант) – в случае сотрудничества.

---

[7] Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995. С. 107– 108.

Использование понятий «процесс» и «результат» совместной деятельности приводит нас к поиску иного основания для типологии взаимодействий. Начнем с определения основных направлений взаимодействия на уровне личность/ общество. Известно, что личность, индивидуальность человека формируется одновременно в ходе двух противоположных друг другу процессов: *социализации и индивидуализации*. Социализация определяется как процесс усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе[8]. Для человека совершенно естественно соответствовать своему социальному окружению; поступать «как все» в этом смысле означает получать от общества одобрение за избранный стиль поведения.

Но одновременно с этим каждый человек стремиться сохранить свою индивидуальность, «не потеряться» среди себе подобных. Множество конфликтных ситуаций в общественной, семейной, личной жизни возникает именно потому, что человек не может найти для себя оптимальное соотношение этих противоположных направлений. Помните, в замечательном фильме «Тот самый Мюнхгаузен» главному герою бросают гневную реплику «Ну почему ты не можешь жить как все?» И с какой неподражаемой интонацией О. Янковский – исполнитель роли барона – в одной фразе мастерски разделяет две, в его понимании несовместимые, вещи: «Жить! – как все?..».

С этой дилеммой сталкивается каждый человек. Во многом успех начинаний зависит от той стратегии, которой он собирается придерживаться – *интеграции* (соединения) или *дифференциации* (разделения). Заметим, что в последнее время понятие «интеграция» претерпело определенные семантические изменения. Если раньше нормой употребления считалось «интеграция с чем-либо», то на сегодня часто встречается сочетание «интеграция во что-либо – систему, пространство и пр.».

Определив стратегию своей жизнедеятельности, индивид почти автоматически выбирает и вид взаимодействия с ближайшим окружением – кооперацию или конкуренцию. Тогда к основным формам взаимодействия – *сотрудничеству* (обусловленному совместными усилиями и действиями) и *конфронтации* (вызванной стремлением отстаивать свою особую позицию) – может добавиться и *выжидание*. Эта форма поведения ситуативна, избирается, как правило, в том случае, когда индивид, не имея еще полной информации об окружающей среде,

[8] Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М., 1998. С. 328.

о возможности «вписаться» в принятые ею установки, нормы, предпочитает не демонстрировать излишнюю активность. Между тем основные формы межличностных взаимодействий – сотрудничество или конфронтация – поддерживаются определенными действиями людей.

Другими словами, механизмы стратегии и форм взаимодействий можно определить через *содействия* (активную помощь друг другу) или *противодействия* (действия, явно или завуалированно препятствующие достижению общей цели). Легко догадаться, что механизмом выжидания в этом ряду будет *бездействие* индивида, т.е. уклонение от совместной деятельности.

Направления	Социализация		Индивидуализация	
Стратегии	Интеграция		Дифференциация	
Виды	Кооперация		Конкуренция	
Формы	Сотрудничество	Выжидание	Конфронтация	
Механизмы	Содействие	Бездействие	Противодействие	
Итог	Согласование	Обособление	Конфликт	

Рис. 3. Типология межличностных взаимодействий

И наконец, результаты, итоги межличностных взаимодействий могут быть определены следующим образом:

- ✓ социализация → интеграция →кооперация →сотрудничество → содействие приводят к достижению *общей цели* и одновременно к созданию коллектива, жизнедеятельность которого основана на *согласовании;*
- ✓ индивидуализация → дифференциация → конкуренция → конфронтация → противодействие чаще всего заканчиваются столкновением или *конфликтной ситуацией*;
- ✓ однако в отдельных случаях и тот и другой путь могут привести личность к позиции дистанцирования, к *обособлению* как норме поведения в данных обстоятельствах.

Эти результаты легко прослеживаются в школьной практике. Однако не следует начинать воспитательную работу с исправления результата. Чтобы взаимодействие воспитателя и воспитанника было эффективным, необходимо прежде всего определить направления и вести социально-педагогическую работу последовательно, формируя стратегии, виды, формы, механизмы межличностных взаимодействий.

Хочется обратить особое внимание на то, что в данной типологии нет «правильных» и «неправильных» стратегий и механизмов взаимодействия. Каждая личность вправе сама определять свой путь. С одной стороны, «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя». С другой стороны, движени-

ем вперед человечество обязано именно тем людям, которые умели дистанцироваться, отстаивать свою позицию, не признаваемую на тот момент окружающими.

Все эти нюансы в большей или меньшей степени отражаются в педагогических ситуациях. Благодаря интеграции с другими гуманитарными дисциплинами педагогика оперирует многими наработками в области социологии, психологии. Например, на сегодняшний день в образовательном процессе осваивается конфликтология (работы А.С. Белкина, В.И. Журавлева, А.Л. Крупенина, И.М. Крохиной, М.М. Рыбаковой, Н. Самоукиной, Е.К. Ховенмей и др.). Для выявления причин конфликтов в образовательном процессе активно осваивается классический подход к групповым взаимодействиям с точки зрения стилей управления (по К. Левину). Выделяются три варианта стилей.

- ✓ Авторитарный стиль характерен для личности, стремящейся максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию, общению, деятельности, единолично принимать решения, жестко контролировать деятельность других. Как правило, такой личности присущи агрессивность, завышенная самооценка и слабая рефлексия.
- ✓ Демократический стиль свойствен личности, ориентированной на коллегиальность в совместной работе, поощрение инициативы, поиск совместного решения, установление в группе отношений взаимной ответственности и уважения. Руководитель такого типа готов к новациям, прислушивается к мнению группы, способен адекватно реагировать на замечания и корректировать деятельность как свою, так и других.
- ✓ Анархичный стиль (в современной литературе чаще используется определение *либеральный*) отличает личность, нетребовательную к себе и другим, склонную устраняться от ответственности и принятия решений, проявляющую внешнюю заинтересованность и внутреннее безразличие к процессу и результатам совместной деятельности. Часто случается, что такой руководитель не способен контролировать ситуацию и подчиняется ходу событий.

Казалось бы, существование стилей объясняет многие конфликты в образовательном процессе. Если учитель (читай: *руководитель* учебной ситуации) строит свои взаимодействия с учениками, основываясь на авторитарной или либеральной позиции, то рано или поздно возникнет конфликтная ситуация. Значит ли это, что у учителя-«демократа» не должно быть проблем? Вовсе нет. Дело в том, что, анализируя педагогические конфликты с точки зрения социоло-

гии, мы забываем о процессе взаимодействия конфликтующих сторон, в который вовлечен не только учитель, но и школьник.

Таблица 1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА

Позиции воспитанника	Стиль педагога		
	Авторитарный	Либеральный	Демократический
Непринятие	Педагог предъявляет жесткие требования; Воспитанник активно уклоняется от контактов. В данной ситуации отсутствуют предпосылки для развития взаимодействия; отношения носят конфликтогенный характер	Педагог непостоянен в своих требованиях: то контролирует ситуацию, то забывает о первоначальных установках. В итоге воспитанник лишен ясных ориентиров в обучении и воспитании. Отсутствует потребность в совместных усилиях и действиях	Педагогические требования разумны, предъявляются в доступной форме, что обеспечивает некоторый прогресс в развитии взаимодействий. Позицию можно обозначить как *педагогический контакт* – начальная ступенька к сотрудничеству
Условное принятие (по ситуациям)	Повышенные требования со стороны педагога встречают то активное сопротивление, то согласие выполнить их со стороны воспитанника. Такое непостоянство мешает налаживанию отношений сотрудничества	Неустойчивость педагогических требований приводит к их халатному выполнению. Взаимодействие вялотекущее, не приносящее значимых результатов ни для той, ни для другой стороны	Педагогические требования наталкиваются на различные реакции: от принятия до «необоснованного» отказа. Требуется *взаимопонимание*, без которого невозможны эффективное взаимодействие
Полное принятие	Любые требования педагога выполняются учащимися безоговорочно. Эффективность такого сотрудничества ощутима при решении тактических (ближайших) задач, но в будущем оно может вызвать привыкание к роли «объекта» в образовательном процессе	Воспитанник вынужден все время подстраиваться под изменяющиеся требования педагога. Он часто дезориентирован в конечной цели совместных действий. Эффект от сотрудничества не соответствует затраченным усилиям	Полное принятие требований педагога. Эффект *сотрудничества* высок и постоянен. Однако существует опасность развития «интеллектуального инфантилизма», потери воспитанником инициативного, творческого отношения

Между тем школьник – это далеко не пассивная сторона педагогического взаимодействия. Отношение ребенка, подростка к происходящим событиям может быть также различно. Один ученик привык во всем полагаться на педагога, какого бы стиля руководства тот ни придерживался. Другой, напротив, занимает позицию Портоса, героя романа «Три мушкетера»: «Я дерусь, потому что... дерусь». Третий от случая к случаю занимает позицию то «послушного»,

принимающего требования педагога, то «несогласного», активно избегающего контактов. Таким образом, возникает многомерное сочетание педагогических взаимодействий, зависящих от позиций, занимаемых и учителем, и учащимся.

Сопоставление различных позиций, вытекающих из типологии стилей руководства, показывает, что в педагогике нет готового рецепта (своеобразной панацеи) на все случаи жизни. Каждая ситуация имеет свои плюсы и минусы. Учитывая это, педагог-профессионал должен прогнозировать перспективу развития ситуации и отношений. Замечено, что из «непринимающих» школьников часто вырастают яркие индивидуальности, люди с неповторимым отношением к окружающему миру. И, как показывает жизнь, у таких детей с течением времени формируется инициативность, лидерские качества, часто они оказываются в большей степени подготовлены к социальной адаптации, нежели «послушные» дети, которые всегда и во всем следовали указаниям «старших товарищей».

Можно также поставить под сомнение и тезис о том, что авторитарная позиция педагога обязательно приводит к конфликтной ситуации. Во многом выбор стиля взаимодействия учителя с учениками определяется окружающими условиями жизнедеятельности. В качестве примера можно привести рассказ учительницы с 15-летним стажем работы. Для всех окружающих этот педагог являлась образцом уважительного, ровного отношения к коллегам и учащимся. Но однажды она призналась, что начинала свою трудовую деятельность в колонии для несовершеннолетних правонарушителей, где вынуждена была строить свои отношения с воспитанниками на авторитарных позициях (хотя такая роль была ей несвойственна). В противном случае, по ее словам, вряд ли бы она вообще состоялась как педагог: ученики вполне могли «сломать» ее как учителя, как личность. Следовательно, стиль взаимодействий учителя и ученика зависит от личностных особенностей педагога, от характера взаимоотношений, принятых в данной группе, от окружающих условий в целом, от возникшей конкретной ситуации и т.п.

Одно правило взаимодействия должно быть неизменным при любом стиле педагогического руководства: уровень требований, предъявляемый к окружающим должен соответствовать уровню уважительного отношения к себе и другим.

Интеграция педагогики со смежными научными направлениями позволяет расширить и систематизировать явления и события педагогического процесса. Нужно отметить, что такое взаимное обогащение является характерной чер-

той развития науки последних лет. Однако типологий и классификаций взаимодействий, построенных на *педагогическом основании*, пока крайне мало. Исследования (И.А. Зимней, В.Я. Ляудиса, А.К Марковой и др.) в большей степени посвящены описанию, анализу и систематизации учебных или воспитательных ситуаций – составляющих единого педагогического процесса; однако уже ощутима потребность не только в расчленении целого на части, но и в поиске более обобщенных, педагогических оснований для типологий педагогических взаимодействий.

По мнению В.Д. Семенова, таким основанием для классификации может послужить само *педагогическое взаимодействие сторон.* Подчеркивая многообразие форм проявления взаимодействий в целом и педагогических взаимодействий в частности, автор выделяет:

- ✓ собственно взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- ✓ процесс, создающий виды деятельности (познание, игру, труд, общение), в которых, с одной стороны, развивается и формируется личность воспитанника, а с другой – совершенствуется личность воспитателя (при руководящей роли воспитателя), что пробуждает у воспитанников «готовность быть воспитуемыми»;
- ✓ сложнейший «организм», состоящий из многих «блоков», самые крупные из которых – дидактический, воспитательный, социально-педагогический[9].

Иное основание для классификации педагогических взаимодействий мы находим у А.С. Белкина, выделившего формы совместной деятельности ребенка и взрослого. Основа данной типологии – *доля активного участия* каждого субъекта воспитательной деятельности – взрослого и ребенка – в зависимости от возрастных периодов развития. Выделены следующие формы совместной деятельности, или взаимодействий:

- → опека (дошкольный период) характеризуется «максимальной ролью взрослых в определении целей и помощи ребенку, низшим уровнем осознания целей и минимальной ролью детей в оказании помощи взрослым»[10];
- → наставничество (младший школьный период) отличается «решающей ролью взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю»[11].

---

[9] Семенов В.Д. Педагогика среды /Урал. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993. С. 6–7.

[10] Белкин А.С. Педагогика Детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург, 1995. С. 45.

- партнерство (младший школьный, младший подростковый период), где роль взрослых доминирующая, однако сохраняется «недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий»[12];
- сотрудничество (младший и старший подростковый период), где роль взрослых определена как «руководящая. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью *оказать помощь* друг другу»[13];
- содружество (период старшего детства), рассматриваемое как «высшая форма сотрудничества, когда обе стороны сливают воедино деловые, личные отношения на основе *сотворчества*»[14].

Достоинство типологии в том, что автор не только вводит в педагогический лексикон такие понятия, как «опека», «наставничество», «содружество», но и дает им содержательные характеристики в зависимости от возрастной ситуации развития. Можно, конечно, поспорить с некоторой однозначностью разделения, поскольку отношения сотрудничества, партнерства, сотворчества и т.д. в различной мере реализуются во всех возрастных периодах. Но нельзя не отметить ценность данной типологии: нахождение нового основания для характеристики педагогических взаимодействий, опора на возрастную психологию, при этом педагогическая «расшифровка» привычных терминов, междисциплинарный характер предложенной классификации (возрастная педагогика, семьеведение, педагогическая социология, методика работы социального педагога).

Опираясь на систему координат педагогики взаимодействий, попробуем представить систему взаимодействий в гуманитарном пространстве с учетом разнообразия видов взаимодействий, изучаемых в педагогике, психологии и социологии.

Попытаемся определить основные формы взаимодействий, характерные для различных гуманитарных направлений. Общая схема взаимодействий в гу-

---

[11] Белкин А.С. Педагогика Детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург, 1995. С. 45.
[12] Там же.
[13] Там же.
[14] Там же.

манитарной системе координат может быть представлена следующим образом (рис. 4).

Рис. 4. Типология взаимодействий в гуманитарной системе координат

В социальной среде взаимодействуют социальные системы, общности, поэтому к наиболее употребительным формам взаимодействий можно отнести *обмен, ассимиляцию, интеграцию* и т.д. Социально-педагогическая сфера характеризует процесс передачи социального опыта поколений, что лексически отражается в понятиях *конвергенция, социализация, адаптация* и т.п. В педагогической сфере взаимодействия между педагогом, родителями и детьми, юношами традиционно трактуются через *воспитание, обучение, опеку, наставничество* и др.

Понимание взаимодействия как относительно равного участия партнеров в совместной деятельности характерно для психолого-педагогической сферы,

поэтому в основе межличностных взаимоотношений – *взаимопонимание, принятие, интериоризация* и *взаимопомощь*. В психологии взаимодействие осуществляется как между индивидами, так и между группами людей в форме *содействия, сотрудничества, кооперации*. И наконец, социально-психологическую сферу характеризуют процессы взаимодействия индивида с социумом, с различными (большими и малыми) группами людей; поэтому ей свойственны *координация, влияние, воздействие, коммуникация* и т.д.

В основе предложенной нами типологии лежат взаимосвязи и взаимопереходы отраслей гуманитарной науки: социология – социальная педагогика – педагогика – педагогическая психология – социальная психология, что обусловливает кольцевую форму типологии взаимодействий в гуманитарном пространстве. При этом нужно помнить о том, что характерной чертой взаимодействия является наличие прямой и обратной связи. Поэтому каждая форма взаимодействия, представленная в типологии, обладает еще и *контр*формой: ассимиляция – диссимиляция; принятие – отчуждение; координация – рассогласование и т.п. Однако во избежание перегруженности на рис. 4 обозначена одна из сторон взаимодействия.

Кольцевое построение типологии заключает в себе определенный динамизм. Внешняя окружность (варианты взаимодействий) подвижна: внешний круг типологии может двигаться в ту или другую сторону относительно внутреннего. Это позволяет продемонстрировать многозначность гуманитарных взаимодействий: коммуникация, обмен, социализация, координация, содействие, опека и пр. в различной степени могут реализоваться в любой гуманитарной сфере.

Стремление охватить наибольшее количество вариаций гуманитарных взаимодействий сопряжено с трудностью нахождения единого для всех возможных форм основания. Однако сам процесс классификации не только обобщает наработанный опыт, но и открывает эвристические ниши для дальнейших исследований.

Подведем некоторые итоги

Успешность исследования взаимодействий в области педагогических взаимодействий во многом будет определяться той системой, в рамках которой

проводится анализ. В широком смысле такой системой является сфера гуманитарных наук, а в узком – смежные с педагогикой научные области: педагогическая психология, психология, социальная психология, социология, социальная педагогика.

Каждая научная отрасль, касаясь проблемы взаимодействий в социальном, психологическом и педагогическом пространстве, предлагает свои типологии, классификации стратегий, видов и форм взаимодействий индивидов. Данное направление только начинает активно осваиваться отечественной наукой, о чем свидетельствует неустоявшийся пока терминологический аппарат, несколько замедленная трансляция знаний и представлений о взаимодействиях в область образования. Между тем смена социокультурной парадигмы, складывающиеся новые, демократические формы взаимоотношений между людьми, появление технологий личностно-ориентированного обучения и т.д. требуют дальнейшего изучения сферы педагогических взаимодействий.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

Протестируйте себя по тексту главы. Из предложенных вариантов ответа выберите один, на ваш взгляд, наиболее полно соответствующий раскрываемому положению.

1. В систему координат педагогики взаимодействий входят следующие научные дисциплин:

а) психология, педагогика, культурология, философия, социология ☐
б) психология, социальная психология, социология, социальная педагогика, педагогика, педагогическая психология ☐
в) общая педагогика, возрастная педагогика, специальная педагогика, история и философия образования, превентивная педагогика ☐

2. К формам взаимодействия относятся:

а) кооперация, конкуренция, конфликт ☐
б) социализация, индивидуализация ☐
в) сотрудничество, выжидание, конфронтация ☐

3. Соотнесите следующую характеристику взаимоотношений педагога и воспитанника с их позициями во взаимодействии: «Полное принятие

требований педагога. Эффект сотрудничества высок и постоянен. Однако существует опасность развития «интеллектуального инфантилизма», потери у воспитанника инициативного, творческого начала»:

а) *воспитанник*: условное принятие; ☐
педагог: авторитарная позиция

б) *воспитанник*: полное принятие; ☐
педагог: либеральная позиция

в) *воспитанник*: полное принятие; ☐
педагог: авторитарная позиция

г) *воспитанник*: полное принятие; ☐
педагог: демократическая позиция

4. Формы совместной деятельности ребенка и взрослого по классификации, основанной на участии субъектов воспитательной деятельности в зависимости от возрастных периодов развития:

а) опека, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество ☐

б) взаимопонимание, взаимопомощь, содействие ☐

в) опека, попечительство, партнерство, сотворчество ☐

5. Формы педагогических взаимодействий в гуманитарной системе координат:

а) обмен, интеграция, ассимиляция, конвергенция ☐

б) коммуникация, воздействие, влияние ☐

в) воспитание, обучение, опека, наставничество ☐

г) взаимопонимание, принятие, интериоризация, взаимопомощь ☐

Глава III

ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ

> *Человек становится человеком только среди людей.*
>
> *И. Бехер*

Почему основанием для сопоставления взаимодействия и общения стала именно *диалектика*? Да, эти явления связаны друг с другом, но содержится ли в этой связи противоречие, составляющее ядро диалектики?

Противоречие существует, о чем недвусмысленно свидетельствует следующая цитата: «Часть авторов просто отождествляет общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (т.е. как обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания... Часть этих разночтений порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле»[1].

Для того чтобы разобраться в сложных взаимосвязях общения и взаимодействия, сопоставим два подхода к определению общения. Общением называется:

- осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленной на значительное изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера[2];
- взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера[3];
- взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, один из важнейших факторов психологического и социального развития ребенка[4];

---

[1] Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996. С. 100.

[2] Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 244.

[3] Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996. С. 232.

[4] Степанов С.С. Словарь для родителей. М., 1996. С. 66.

→ взаимодействие индивидов или социальных групп, состоящее в непосредственном обмене деятельностью, навыками, умениями, опытом, информацией, удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми[5].

Этот ряд можно продолжить цитатами из работ А.А. Бодалева, М.С Кагана, Р.С. Немова, М.И. Лисиной, Н.Н. Обозова, Н.И Шевандрина и др. В перечисленных определениях общение раскрывается через взаимодействие. А по законам логики раскрывающее понятие должно быть на порядок выше, нежели понятие раскрываемое (например: имя существительное (раскрываемое понятие) – это часть речи (раскрывающее понятие, категория более высокого порядка), которая характеризуется...).

Казалось бы, вполне закономерно: взаимодействие – это философская категория, методологическая закономерность, значит, общение как явление более частного порядка включено во всеобщий процесс взаимодействия событий, действий, состояний. Тогда никакого противоречия нет.

Но не будем торопиться с выводами и обратимся к другому подходу в определении общения. Его особенностью является трактовка взаимодействия как одной из сторон процесса общения:

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека[6].

Если сравнить оба подхода, получается, что психологи противоречат друг другу. Одни полагают, что общение – это часть взаимодействия; а другие склонны считать, что взаимодействие входит в структуру общения. Правы и те и другие; все зависит от уровня сопоставления этих категорий. Если взаимодействие и общение рассматриваются как *объективные явления*, то взаимодействие соотносится с общением как общее с частным. Если же общение и взаимодействие рассматривать на деятельностном уровне, то, без сомнения, общение будет явлением более высокого порядка, нежели конкретные действия индивидов в процессе совместного труда.

Поэтому и появился третий ряд определений общения, авторы которых стремятся совместить общение и взаимодействие: «Общение – одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), про-

[5] Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М.: Инфра*М - Норма, 1998. С. 210.

[6] См.: Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 244. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 355 и др.

являющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений и порождаемая потребностями в совместной деятельности»[7].

Диалектический подход определяет также многомерность исследований педагогики взаимодействий. С одной стороны, педагогические взаимодействия разворачиваются в деятельности субъектов образования (процессы обучения, воспитания, развития). С другой – предмет данного исследования выходит за рамки общения субъектов. Педагогика взаимодействий осуществляется на уровне со-отношения, со-действия и со-бытия объектов, включенных в образовательный процесс (начиная с контакта учителя и ученика и заканчивая взаимоотношениями школы и социума на уровне современного менеджмента).

Начнем изучение педагогики взаимодействий с привычного – субъектного – уровня, т.е. с точки зрения общения педагога и воспитанника. По точному замечанию В.А. Кан-Калика, для учителя общение – не «роскошь», не фон, но основной инструмент его деятельности. Поэтому знание основ педагогического общения позволяет педагогу грамотно выстраивать процесс взаимодействий с учащимся и коллегами.

Традиционно выделяют три стороны общения:

– *информативную*, которая выражается в обмене информацией, ее понимании, для чего в ходе общения адресант и адресат должны использовать одну и ту же знаковую систему,

– *интерактивную*, благодаря которой происходит выработка стратегии и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности,

– *перцептивную*, означающую адекватное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

Общение можно охарактеризовать как *полноценное* в том случае, когда в контакте представлены все три названные стороны. В зависимости от конкретной ситуации приоритетной будет то одна, то другая сторона: в доверительном разговоре – главное понять человека, на экзамене – получить информацию, в деловой игре – выполнить определенную роль и т.д. Но общение тогда лишь становится фактором оптимизации деятельности людей, когда задействованы в относительно равной мере все стороны общения.

---

[7] Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М., 1996. С. 88.

Представьте ситуацию, когда учитель озабочен только одним: установить доброжелательные отношения с учащимися. Обучение этим учителем ведется легко и непринужденно, но учебные результаты оказываются неудовлетворительными: неважные оценки за контрольные работы, неудачи на экзаменах, вынужденное обращение к репетиторам и т.д. Опасна и другая ситуация: педагог, стремясь передать учащимся всю информацию о своем предмете, придерживается только официального стиля общения: «сдал – принял». Причем учитель оправдывает себя: «Они мне потом «спасибо» скажут!». Но это случится (если случится) после, а дефицит полноценного общения ученик, подросток испытывает «здесь и сейчас». Происходит деформация общения, которая самым пагубным образом сказывается на результативности взаимодействий учителя и ученика.

В сферу педагогики взаимодействий вторгается диалектика. Область взаимодействий отличается от общения определенной результативностью, наличием некоторого продукта совместного труда – выстроенного здания, спланированного мероприятия, выработанных навыков поведения в сообществе, отметок в табеле и т.д. Этих результатов можно достигнуть, например, через усиление какой-либо из сторон общения – принуждения (вынужденной *интеракцией*), призыва к ответственности, порицания (воздействия на *перцептивную* сферу) и т.д. Но более значимыми для людей в общественном и личном планах оказываются результаты совместной деятельности, которая сопровождалась полноценным общением, т.е. представленным в единстве всех трех сторон – информации, интеракции и перцепции. Так, хорошая отметка для школьника обретает особый смысл, если она вызывает чувство законной гордости, удовлетворения у него самого, у педагога, родителей. И совсем иные чувства – отчуждение, неловкость или облегчение – испытывают люди при получении низкой или незаслуженной оценки. Диалектичность же ситуации заключается в том, что успешность взаимодействия учителя и ученика определяется учебной оценкой, но получение этой оценки во многом зависит от полноценности, или всесторонности, общения педагога и учащихся в процессе обучения. Отсюда возникает еще одна проблема: неразработанность оценки эффективности педагогического взаимодействия. На сегодняшний день оценка определятся только суммой полученных знаний, а не динамикой развития субъектов образовательного процесса. Возможно, что смещение образовательной парадигмы в сторону личностно-ориентированного обучения создаст условия, при которых эта проблема будет не только поставлена, но и успешно решена в образовательном процессе.

Пока же наука только ищет пути решения этого вопроса. Одним из них является активный процесс освоения психологии общения в целом и применительно к образовательному процессу в частности.

Есть одна особенность общения, о которой следует сказать особо. Многие исследователи (С.Ю. Головин, М.С. Каган, А.В. Петровский и др.) выделяют особый вид общения – фатический (от лат. fatuus – глупый), который характеризует общение «бессодержательное, использующее коммуникативные средства исключительно с целью поддержания самого процесса общения»[8], а не достижения совместного результата. Особенность же заключается в том, что данный вид общения недопустим в образовательной области, поскольку взаимодействие педагога и воспитанника всегда целенаправленно. В связи с этим понятие общения часто заменяется понятием *коммуникации*, которое подчеркивает именно целевой, результативный характер взаимодействий индивидов. Поэтому, говоря о коммуникативных процессах в педагогической сфере, мы прежде всего будем иметь в виду то общение, которое наиболее приближено к взаимодействию как процессу и результату совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

Педагогическую деятельность необходимо рассматривать как особую сферу пересечения различных областей: учение + преподавание + воспитание + самообучение + самовоспитание и пр. Такой деятельностный полифонизм ставит каждого субъекта образовательного процесса в многовариантные ситуации общественных и личностных взаимодействий. Это может облегчить процесс педагогического воздействия (в силу его комплексности, интенсивности) и одновременно усложнить его из-за невозможности отследить единую направленность этих влияний. В связи с этим педагогу необходимо формировать профессиональные умения и навыки, создающие условия для оптимального педагогического взаимодействия.

Вернемся к основным сторонам общения – информативной, интерактивной и перцептивной – и проанализируем их с педагогической точки зрения. Прежде всего в образовательной области каждая сторона особым образом акцентирована: информация рассматривается как событийно-информативная сторона образовательного процесса, интерактивная – как организационно-деятельностная, перцептивная – как эмоционально-эмпатийная.

Событийно-информативная сторона. Эту сторону общения нужно изучать по аналогии с «эффектом матрешки»: происходящие события формируют и

---

[8] Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 359.

изменяют информационное поле, окружающее человека. Количественное накопление информации, в свою очередь, влияет на событийное окружение. Поэтому есть смысл рассматривать событийный и информационный аспекты общения в диалектическом единстве.

Процесс образования, с одной стороны, сам по себе является событием, а с другой - представляет собой передачу информации о конкретных или абстрактных событиях от педагога к учащемуся. Суть информационного обмена достаточно проста: получение информации, сохранение, воспроизведение и передача. Однако механизм осуществления этого обмена может быть различным.

➔ *Получение информации* может осуществляться с помощью органов чувств (слух, зрение, осязание, обоняние, вкус) и с помощью умозаключений. Известно, что, чем больше «включено» каналов восприятия, тем лучше усваивается информация, учебный материал. Этим обусловлены дидактические требования использовать *наглядность* на уроке; сочетать различные методы при изучении нового материала – наблюдение, выводы, работу с книгой, проговаривание и т.д.; формировать у учащихся произвольное внимание и т.п.

➔ Под *сохранением информации* понимается умение удерживать полученную информацию; в этот процесс включаются кратковременная и долговременная память, воображение (аналогии, ассоциации), классификации полученных знаний, привязки к витагенному опыту субъекта и т.д. Различают пассивное сохранение (информация воспроизводится в первоначальном виде) и активное освоение информации. Последнее предполагает, что материал не только принимается к сведению, но и подвергается определенной обработке: закрепление прямое, ассоциативное, образное, логическое и т.д. Именно этот этап информационного обмена направлен на привитие и закрепление у школьников навыков самообразования, приемов работы с получаемой информацией.

➔ Успешность *воспроизведения и передачи информации* зависит от результативности предыдущих этапов. Предположим, ученик не был внимателен при получении новых знаний, ограничился лишь репродуктивным повторением. В этом случае даже репродуктивное воспроизведение может вызвать у него затруднения. Что уж тогда говорить о критерии продуктивности усвоения учебного материала – «применение знания в новых условиях»? Справедливости ради отметим, что и педагоги на этом этапе часто предъявляют учащимся завышенные требования: отличная отметка ставится за «полный, глубокий ответ, с собственными примерами», но очень трудно при первичном освоении материала воспроизвести его в том виде и объеме, который желателен педагогу.

Г.М. Андреева при исследовании коммуникативных процессов предлагает следующую схему диалога, демонстрирующую изменение информационного потока (рис. 5). Суть коммуникативного процесса, по Андреевой, не просто взаимное информирование, но «совместное постижение предмета»: «Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения.

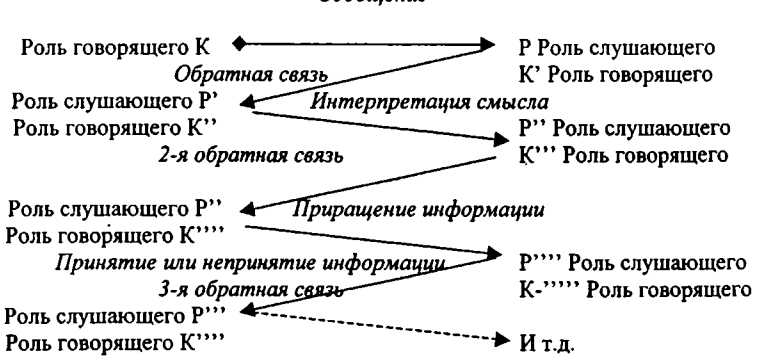
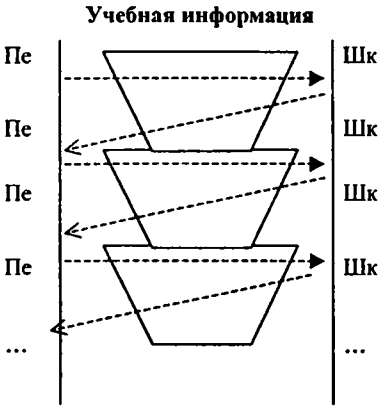


Рис. 5. Схема диалога (по Г. М. Андреевой)[9]

Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает, что при обмене информацией происходит изменение самого *типа отношений*, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в «чисто» информативных процессах»[10].



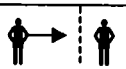
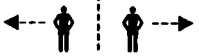
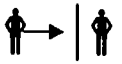
Почему же процесс учебного взаимодействия учителя и ученика не дает тех же результатов? Из схемы Андреевой явствует, что информация проходит несколько стадий: интерпретация смысла, приращение, принятие / непринятие приращения... Но в обучении часто вместо обогащения информации, ее осмысления происходит редуцирование, сворачивание узнаваемого мате-

[9] Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996. С. 90.
[10] Там же. С. 85.

риала. Следовательно, информация не обогащается, а это ослабляет коммуникативные связи между педагогом и школьником и лишает процесс взаимодействия информативной основы.

Информационный обмен в учебном процессе осложняется еще и противоречием между увеличивающимся с каждым годом потоком информации, которую следует усвоить школьникам, и отсутствием отработанных информационных технологий в школе. Причем под информационными технологиями в данном случае понимается не столько процесс компьютеризации, сколько общие навыки и приемы работы с информацией (поиск, обработка, кодирование/ декодирование, постановка вопросов, выделение главного, изъятие «лишнего» и т.д.). Другими словами, информативная сторона обучения, несмотря на количество изысканий в этой области, остается полем оптимизации процесса образования с огромными, не освоенными пока возможностями.

Организационно-деятельностная, или интерактивная сторона общения: от лат. *inter* (между) + *actio* (действие). В психологии и социологии взаимодействие рассматривается как *совместная деятельность*, которая представляет собой организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на воспроизводство объектов материальной и духовной культуры [11]. В совместной деятельности выделяют следующие стратегии межличностных взаимодействий индивидов.

	Сотрудничество, или активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон;
	*одностороннее принятие*: активные действия одной стороны и принятие процесса деятельности другой без активного включения в общую работу;
	*уклонение от взаимодействия*: обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности;
	*одностороннее противодействие*: одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели. Такое противодействие может проявляться в явной или завуалированной форме;

[11] Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 367.

	противоборство: обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия);
	компромиссное взаимодействие: стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства.

Все вышеперечисленные формы взаимодействий имеют место в ежедневной школьной практике.

Помимо стратегий взаимодействия выделяют также признаки эффективной совместной деятельности, или сотрудничества. Обращаясь к педагогике, мы можем легко обнаружить эти признаки в жизнедеятельности многих воспитательных коллективов (А.С. Макаренко, Я. Корчака, В.А. Караковского), они положены и в основу коммунарской методики. Признаками совместной деятельности являются:

✓ *соприсутствие участников деятельности во времени и пространстве.* Этот признак сотрудничества, пожалуй, легче остальных просматривается в учебной ситуации, поскольку педагог и учащиеся объединены пространством и временем непосредственно на уроке;

✓ *наличие единой цели, общей для всех участников мотивации.* К сожалению, цели, которые ставит перед собой учитель (сообщение новых знаний, повторение пройденного и пр.), очень редко совпадают с целями учащихся («только бы не вызвали», «скорее бы урок закончился...»);

✓ *наличие органов организации и руководства*, которые осуществляют управление процессом совместной деятельности. В учебной ситуации руководящую роль берет на себя учитель. Такое единоначалие, как мы уже описывали в предыдущей главе, имеет свои как позитивные, так и негативные стороны;

✓ *разделение процесса деятельности между участниками.* Имеется в виду делегирование полномочий, или разукрупнение процесса управления. Не случайно в тех школьных коллективах, где осуществлялось ученическое самоуправление (точнее, со-управление), результаты и воспитания, и обучения были более значимыми, нежели в школах с авторитарной системой руководства;

✓ *согласованность индивидуальных операций* участников для получения конечного продукта, т.е. совмещение прав и обязанностей индивидов в совместной деятельности. Это означает, что учитель должен *учить*, а учащийся должен *учиться*. Причем «учиться» значит *учить себя* (чтобы не происходило

«сворачивание» учебного материала). Не случайно в последнее время стали говорить о необходимости внедрения не педагогики сотрудничества, но *педагогики «встречных усилий»* в образовательный процесс;

✓ *получение единого конечного результата* (продукта) совместной деятельности. Здесь также возникают разночтения. Что можно считать «конечным продуктом» в образовательном процессе – сумму знаний? Аттестат зрелости? Уровень культуры? Степень подготовленности к жизнедеятельности в социуме? Такая вариативность затрудняет объективную оценку качества образовательного процесса; потому-то ее сводят чаще всего к количественным показателям – учебным отметкам за знания учащихся, что, по сути, является только составной частью результата совместной деятельности педагога и учащегося;

✓ возникновение в процессе деятельности *межличностных отношений*, которые, в свою очередь, оказывают влияние на успешность совместной деятельности.

Это последнее положение, характеризующие признаки совместной деятельности, вплотную подводит нас к третьей стороне **общения – перцептивной, или эмоционально-эмпатийной.**

Перцепция: от лат. perceptio – восприятие

Полноценное общение становится возможным, если «люди, вступающие во взаимодействие, могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что представляет собой партнер по общению»[12]. Большинство конфликтов школьной жизни происходит вследствие неверного восприятия, непонимания педагогом и школьником друг друга. Самая большая ошибка – ограничить взрослых и детей в школе следующими социальными ролями: *учитель* – тот, кто передает знания, *ученик* – тот, кто эти знания принимает. Статус *учащегося* означает преимущественно позицию долженствования: *должен* выучить все, что задали, *должен* учиться на «хорошо» и «отлично», *должен* уважительно относиться к педагогам, одноклассникам, школьному имуществу... Такой подход к ученикам удобен с точки зрения обучения как управления, но этот подход минимизирует возможности развития личности ребенка. Именно осознание этого обстоятельства вызвало к жизни новое направления в педагогике – личностно-ориентированное обучение.

Перцептивное взаимодействие основывается на эмоциональном обмене. Любые эмоции (как положительные, так и отрицательные) остаются в памяти человека. Учащиеся запоминают игровые, эмоционально насыщенные моменты

[12] Петровский А. В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998. С. 294.

урока потому, что такие педагогические приемы, прежде всего, нарушают обыденное течение школьной жизни. Именно поэтому школьниками лучше усваивается тот материал, который (если это сумел доказать учитель) оказывается жизненно важным для ученика, т.е. не оставляет его равнодушным. Собственно, понятие *активизации познавательной деятельности учащихся* основано именно на возбуждении положительно переживаемых учеником эмоций в процессе обучения.

Эмпатия (от греч. empatheia – сопереживание) – эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого. Сочувствие, сопереживание побуждает человека к помощи, поддержке.

Однако существующая практика обучения не способствует развитию эмпатийных связей между участниками образовательного процесса. Содержание учебного материала (по математике, химии, физике и пр.) не содержит эмоциональной основы для со-переживания и принятия. Потенциальные возможности для развития эмоций учащихся содержатся в предметах гуманитарного цикла (литература, история, развитие речи, граждановедение и т.д.), но при этом в учебных планах большинства школ по сей день превалируют естественнонаучные дисциплины. Поэтому учителю отводится особая роль *преобразователя* сухих, научных понятий в эмоциональные, яркие, интересные, важные и понятные учащимся образы.

Необходимость эмоционально положительного наполнения учебного процесса диктуется и формой обучения. Для школьника ситуация обучения является обязательной: он вступает в совместную деятельность с педагогом, другими учащимися вне зависимости от того, нравится ему это или нет. Если в этой ситуации учитель не удовлетворен результатами взаимодействия, он высказывает свое мнение в виде отметки, оценки, устного порицания, записи в дневник и т.д. Учащийся же в силу детерминированности ситуации оказывается только в «страдательной» роли. Осознание неравновесности позиций педагога и школьника приводит к необходимости искать те средства в процессе общения, которые могут смягчить остроту учебной ситуации долженствования.

Традиционно выделяют вербальные и невербальные средства, способствующие полноценному общению или затрудняющие его (работы А.А. Бодалева, А.Д. Добрович, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, Л.Д. Столяренко, В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева и др.).

Вербальное общение осуществляется в образовательном процессе во всем его многообразии: в устной и письменной; монологической и диалогической;

внешней и внутренней речи. Речь – это не просто способ передачи знаний, опыта от педагога к воспитаннику, это особая форма взаимосвязи субъектов образовательного процесса. Полнота взаимопонимания педагога и ребенка зависит от представленности всех видов речевой деятельности в педагогической практике; преобладания продуктивной и стимулирующей направленности речи учителя; эмоциональной насыщенности содержания диалогов и монологов; понимания учителем необходимости развивать все виды речи (внутреннюю и внешнюю; устную и письменную, монологическую и диалогическую) и пр.

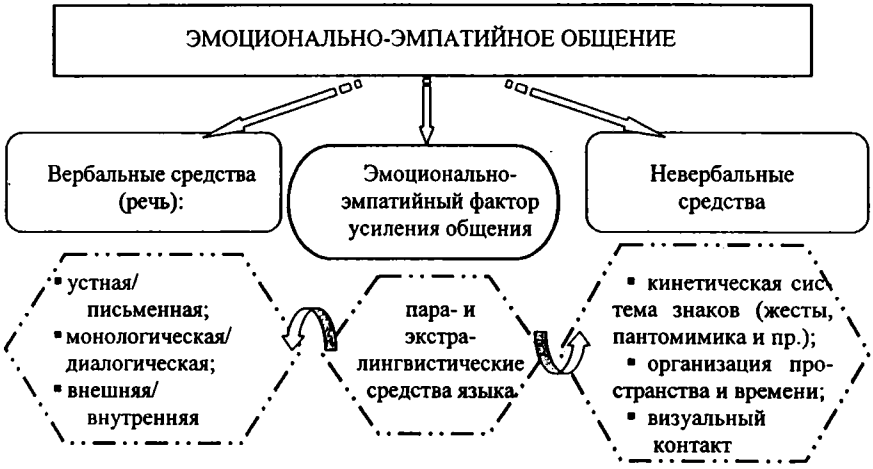


Рис. 6 . Средства эмоционально-эмпатийной стороны общения

Невербальные средства общения как особое направление в психолого-педагогической науке стали выделять только в последние десятилетия. В структуру невербальных средств включены:

✓ кинетическая система: *характерные позы, жесты и движения,* располагающие к совместной деятельности, угрожающие, игнорирующие и т.д.;

✓ организация пространства и времени общения: предпочитаемое учителем «пространство общения» на уроке (интимное, личное, социальное, публичное); расположение мест учащихся и педагога в классе; умение «просчитывать» оптимальное время монологов, диалогов на уроке и т.д.;

✓ визуальный контакт: *выражение лица учителя (*заинтересованное, равнодушное, отчужденное); *контакт глаз (*взгляд на ученика, стойкое нежелание встречаться глазами, «бегающий взгляд» и т.д.).

Все это нужно учитывать, так как сама ситуация обучения усиливает учебное воздействие, а не взаимодействие. Тем самым формируется поле дест-

руктивного напряжения, затрудняющее адекватное восприятие. Например, обычно учитель вынужден стоять в классе, таким образом зрительно возвышаясь над учениками. Одними школьниками эта позиция воспринимается достаточно спокойно, другие подсознательно воспринимают «надстроечную» позу учителя как угрожающую. Можно увидеть, как ученик, к которому наклонился учитель (с целью помочь!), съеживается, замыкается, отмалчивается. Педагог наталкивается на стену отчуждения и в итоге, раздраженный, отходит. Взаимодействие не состоялось, хотя все могло произойти иначе, если бы учитель общался с этим учеником в зрительно равных позициях: например, присев к нему за парту.

Помимо этого можно выделить группу факторов, которые служат своеобразными *усилителями* как вербального, так и невербального каналов восприятия в педагогическом общении. Речь идет о пара- и экстралингвистических средствах языка. Многие исследователи относят эти факторы к невербальным средствам общения. Однако нужно помнить о том, что интонация, мелодичность, тембр, темп речи присущи прежде всего вербальной (словесной) стороне деятельности. Классная аудитория достаточно большая, поэтому учитель повышает голос, чтобы его услышали все ученики. Громкий, резкий голос, повышенный тон, поучающие интонации обычно неприятны не только ученикам, но и окружающим людям. Психологи отмечают, что напряженный, резкий голос наталкивается на эмоциональное отчуждение, в то время как низкая тональность, спокойная, убедительная речь оказываются более действенными. Данные факторы связаны и с невербальной стороной общения: акустическая назидательность, дополненная соответствующей мимикой и пантомимикой, зачастую только усиливает любое эмоциональное состояние как у учащихся, так и у педагогов. К ним также относят речевые повторы, многозначительные покашливания, паузы и т.д.

В учебной ситуации, как ни парадоксально, паузы могут стать фактором, влияющим на продуктивность учения. Можно использовать паузы как форму эмоционального напряжения: «К доске пойдет...». Но есть и другие возможности сверх-речи, позитивно влияющие на педагогическое взаимодействие. М.В. Кларин приводит данные о том, что «такая «мелочь», как продолжительность паузы, которую делает учитель, заметно сказывается на характере учебно-

го диалога, взаимодействия в классе»[13]. Если «пауза ожидания ответа» выдерживается учителем от трех до пяти секунд, то:

- ✓ увеличивается число высказываний;
- ✓ возрастает длительность ответов;
- ✓ повышается уверенность детей;
- ✓ суждения более доказательны;
- ✓ в обсуждение включаются дети с невысоким темпом обучения;
- ✓ усиливается взаимодействие между детьми[14] и т.д.

Таким образом, характеризуя процесс общения в сфере педагогических взаимодействий, мы можем отметить, что успех учебно-воспитательной деятельности зависит от реализации всех трех сторон общения. В зависимости от конкретных обстоятельств та или иная функция может занимать приоритетное положение, но она не должна вытеснять остальные стороны общения. На деле же учебная ситуация сильно деформирована: школьник ориентирован преимущественно на получение, переработку и выдачу информации. Следовательно, нужно искать пути оптимизации и содержания образовательного процесса, и его форм. В связи с этим повышается значимость роли педагога, который должен не просто передать знания, но создать условия для полноценного развития личности учащегося.

Еще раз подчеркнем, что оптимизация педагогического общения происходит через осознание значения всех сторон педагогического общения, через гуманитаризацию содержания образования, использование в индивидуальной педагогической деятельности всех факторов, способных улучшить взаимодействие учителя и ученика. Ее итогом будет не только улучшение результативности обучения, но и реальная гуманизация всего образовательного процесса.

Подведем некоторые итоги

Взаимодействие и общение связаны друг с другом, однако эту связь нельзя назвать прямой. В зависимости от ситуации, научной области, толкования связь между общением и взаимодействием можно определить то как подчинительную (одно понятие входит в состав другого), то как соподчинительную (равноправную). Именно такой многогранный подход дает основание определить отношения между этими явлениями как диалектические.

---

[13] Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. С. 193-195.

[14] Кларин М.В. Указ. соч. С. 193-195.

Взаимодействие, несмотря на его общенаучный характер, является одной из сторон общения (*интерактивной*), определяемой обычно как «выработка единой стратегии действий». Однако общение должно рассматриваться как определенная целостность, при этом ни одна из его составляющих (событийно-информативная, организационно-деятельностная, эмоционально-эмпатийная) не является единственной и самодостаточной. Именно в таком единстве общение наиболее полно вписывается в систему координат педагогики взаимодействий, выполняя задачи не только основных направлений – психологии, педагогики, социологии, но и смежных областей – психолого-педагогической, социально-педагогической, социально-психологической. Особую актуальность разностороннее общение приобретает в процессе образования, где оно при соответствующей организации педагогического взаимодействия может уравновесить недостатки, порожденные традиционной системой обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

Опираясь на текст главы, ответьте на следующие вопросы.

1. Дайте определения понятиям «общение», «взаимодействие» и объясните их диалектическое соотношение.
2. Назовите и кратко охарактеризуйте традиционно выделяемые стороны общения.
3. Соотнесите между собой следующие понятия организационно-деятельностная, событийно-информативная, эмоционально-эмпатийная стороны общения и *со-переживание, со-действие, со-общение*. Докажите, что между этими понятиями существует связь.
4. Назовите этапы информационного обмена и свяжите их со школьной практикой.
5. Перечислите основные *стратегии* межличностных взаимодействий и подтвердите их примерами из жизни школы.
6. Уточните основные признаки совместной деятельности.
7. Охарактеризуйте средства эмоционально-эмпатийной стороны взаимодействия учителя и учащегося.
8. Оцените истинность высказывания: «Основа взаимодействия учителя и ученика заключается в передаче знаний, следовательно, информативная сторона общения является приоритетной в учебной деятельности».

Глава IY

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: РЕТРОСПЕКТИВА

... время есть величайший из новаторов.
Ф. Бэкон

В современной педагогической энциклопедии есть примечательная фраза: «В целом взаимодействие – это диалог воспитателей и воспитанников...»[1]. Но, как показывает история педагогики, педагогическое взаимодействие, диалог учителя и ученика осуществлялись в различных формах.

Так, в школах Древнего Египта взаимодействие принимало характер жестко контролируемого *воздействия* со стороны жрецов. Обучение того времени, используя современную терминологию, носило групповой характер. В школах одновременно обучались мальчики от 7 до 15 лет, однако урочные задания дифференцировались в зависимости от возрастных особенностей и индивидуального уровня развития учащихся. Занятия начинались с раннего утра и продолжались до позднего вечера. В школах была принята суровая система наказаний за любую провинность, о чем свидетельствует, например, поучение писцов своим ученикам:

Читай свою книгу ежедневно. Решай задачи молча, чтобы не было слышно ни звука из уст твоих. Не проводи ни одного дня в безделье, иначе будут бить тебя. Уши мальчика на спине его, и он слушает, когда его бьют. Ударю я тебя сто раз, и будешь ты как побитый осел.

Можно также добавить, что подобные принципы организации учебного взаимодействия имели место в школах при монастырях в средние века и даже в Новое время.

Однако складывалась и другая схема взаимодействий учителя и ученика. Истоки ее берут начало в спартанской, афинской и римской системах воспитания и образования. В Спарте школа, где велось преимущественно военно-спортивное обучение, была обязательной для каждого ребенка от 7 до 18 лет и полностью заменяла семейное воспитание. Для нашего исследования представ-

[1] Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. Т.1. С. 166.

ляет интерес групповая организация обучающихся. Мальчики распределялись по группам, во главе каждой из них стоял капитан – ученик более старшего возраста, которому подчинялись безукоснительно. В этой структуре просматривается не только военный уклад, но и черты макаренковской системы воспитания, даже элементы коммунарской методики.

По сравнению со спартанской, цель афинской системы образования заключалась в воспитании не только мужественного воина, но гражданина, не пренебрегающего делами и заботами государства, умеющего видеть и чувствовать прекрасное. Поэтому афинская школа была не столь замкнутой и не заменяла ребенку семью. Само понятие «школа» произошло от греческого schole, что значило «свободное время», т.е. школу могли посещать свободные афиняне, не занятые трудом. Год поступления в школу, продолжительность обучения, изучаемые предметы определялись положением и состоянием семьи. Афинский подросток, оперируя современными понятиями, получал общее и дополнительное образование. На первой ступени образования грамматическая (чтение, письмо, счет), кифариская (музыкальная), палестра (гимнастическая) школы. На второй ступени (12–16 лет) музыкальная и гимнастическая школы, затем гимнасия, где школьники принимали участие в жизни и деятельности афинских граждан (физические состязания, беседы со взрослыми на общественные и политические темы, прения на центральной площади города и т.д.).

Каковы характерные черты педагогических взаимодействий той образовательной системы? «На протяжении всего обучения ребенок находился в непосредственном общении со взрослым. Причем каждый ученик старался завоевать расположение своего наставника, подражать ему, быть похожим на него. Принцип подражания можно считать основополагающим и в античном воспитании. Но здесь идет речь не о подражании неподвижной форме, как при первобытно-общинном строе, или мертвому обычаю, как у восточных народов, а живому образцу сильной личности, которая в свою очередь побуждает ребенка к проявлению и совершенствованию своей индивидуальности. Причем цель, к которой стремился каждый воспитанник, была им осознана и воплощалась в конкретном лице его воспитателя» [2].

Любопытную реконструкцию ситуации афинского обучения предложила Л. Воронкова в книге «Сын Зевса». Речь идет об обучении Александра Македонского у выдающегося ученого и философа Аристотеля:

---

[2] Горохов В.А., Коханова Л.А. Основы непрерывного образования в СССР. М., 1987. С. 88.

«Занимались они в Нимфайоне, святилище нимф, окруженном красивой светлой рощей. Учитель и ученики гуляли по дорожкам. Учитель читал им лекции, тут же объяснял непонятное и отвечал на вопросы...

Александр жадно слушал лекции Аристотеля. Всеобъемлющие знания учителя восхищали его, вызывали все большее уважение, из которого рождалась сердечная привязанность. Его привлекал холодноватый, уравновешенный характер Аристотеля. Александр старался уяснить себе: как это можно сохранять такое постоянное спокойствие? Ни своеволие, ни упрямство, ни бешеный гнев, который, словно пожар, охватывал иногда Александра, не могли вывести из себя его мудрого учителя. Александру все нравилось в этом человеке...

Аристотель преподавал самые разнообразные предметы: историю Эллады и Персии, физику, географию, естествознание, астрономию... И какой бы науки он ни касался, всегда оказывалось, что и тут он знает больше, чем знало в ту пору человечество. Аристотель учил и риторике – это тоже входило в систему образования. Считалось, что человек, не владея красноречием, ничего не сможет достичь в жизни»[3].

Заметим, что в афинской и – позже – в римской школах риторикой называлось особое искусство убеждать; вести полемику, вступать в диалог. Под диалогом подразумевались прежде всего переговоры, свободный обмен мнениями. Вступая в диалог со старшими, юноша должен был не только владеть классической схемой риторического процесса, но и обладать соответствующими коммуникативными навыками: чувством самоуважения и навыками самоконтроля, уметь слушать других, быстро реагировать на окружающую обстановку, находить в каждой ситуации правильное решение, оптимальный тезис, постулат и т.д. Далеко не каждому из обучающихся удавалось овладеть этим искусством в должной мере. Но количество их было бы еще меньше, если бы структура педагогических взаимодействий основывалась на беспрекословном подчинении и слепом подражании учителю.

Поэтому можно с большой долей уверенности сказать, что новационные (в нашем понимании!) современные дискуссионные формы обучения, курсы риторики имеют глубокие исторические корни. Появление подобных изысканий в системах образования всегда свидетельствует об определенном демократизме, о необходимости построения педагогических взаимодействий, основанных на ценностных отношениях между наставником и воспитанником.

При этом, однако, отметим, что система педагогических взаимодействий должна пониматься шире, чем просто соотношение позиций педагога и школьника в учебной ситуации. Педагогические взаимодействия опосредуются исторической обстановкой, укладом жизни людей конкретной эпохи. В этом отно-

[3] Воронкова Л. Сын Зевса. М., 1976. С. 55.

шении восприятие детей и детства, характерное для средних веков, резко отличается и от античных (и современных) подходов.

По образному выражению И.С. Кона, в понимании средневекового человека детство представляло собой «неизбежное зло». В ту пору, поясняет ученый, человеческая жизнь была вдвое короче, чем сегодня (вспомним, что династические браки заключались между подростками 12–14 лет). «Детство получает в сознании взрослых людей по преимуществу отрицательное определение – период незрелости, недозрелости. Такое же отрицательное определение получает и сам ребенок – недовзрослый, недочеловек»[4]. Данное отношение к периоду детства прослеживалось во всем: в отсутствии детской одежды (одежда ребенка представляла собой уменьшенные копии взрослого платья), настоящих детских игрушек; даже изображения детей напоминали маленькие портреты взрослых и т.д.

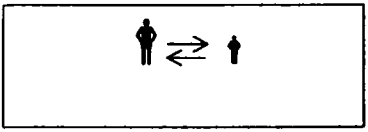
Образование в средневековье также отражало стремление людей как можно быстрее миновать непростую пору взросления. Обучение делилось на религиозное, получаемое в монастырских и кафедральных школах, и светское – рыцарское. И тот и другой вид образования ограничивался набором из семи дисциплин: в монастырях – грамматика, риторика, диалектика, затем арифметика, геометрия, астрономия, музыка. К «семи рыцарским добродетелям» относились верховая езда, плаванье, владение копьем, фехтование, искусство охоты, шахматы, стихосложение или игра на музыкальных инструментах. Таким образом, содержание образования было строго ограничено определенным набором учебных предметов, кроме того, дети не имели права выбора тех наук, к которым они имели интерес и склонность. Любую познавательную активность сверх установленного монахи и монахини были склонны рассматривать как одержимость. Да и сам образ жизни во время обучения в монастырских школах был предельно аскетичен, изобиловал различного рода наказаниями, формировал чувство разобщенности у обучающихся.

Особое место в религиозном образовании занимала система, разработанная педагогами католического ордена иезуитов (Societas Jesus (Общество Иисуса), основанное в 1534 г. И. Лойолой). Цель данной системы заключалась в воспитании «воина Христова», деятельно служащего католической церкви, способного противостоять религиозным и светским искушениям. Именно здесь, в среде иезуитов, вновь возрождается искусство слова, поскольку умение отстаивать религиозные догматы считалось священной обязанностью монахов.

---

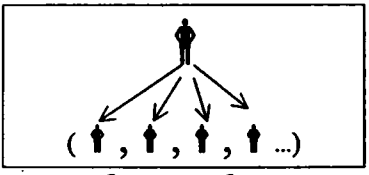
[4] Как построить свое «Я» / Под ред. В.П. Зинченко. М., 1991. С. 34.

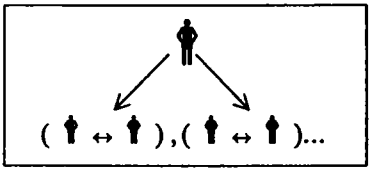
Небезынтересно проанализировать реализацию педагогических взаимодействий в системе иезуитского образования. Можно говорить о трех основных схемах (моделях) взаимодействий.



Первая – традиционная, которая реализовалась в *прямой связи* между конкретным *учителем* и конкретным *учеником*.

Вторую можно обозначить как *индивидуально-групповую:* учитель ставил перед учениками проблему, которая сначала решалась индивидуально, а затем подвергалась всеобщему обсуждению. В этих диспутах особо проявляли себя одаренные мальчики, «их организовывали в своеобразный творческий семинар, где они были вольны обсуждать собственные сочинения, переводы, опыты...»[5]. Возможность участия в таких прениях расценивалась как признание заслуг в обучении.





И наконец, третий вид педагогического взаимодействия представлял собой *обучение в парах*. Напарники подбирались самым тщательным образом, так, чтобы один был ведущим и своим примером, усердием направлял ведомого к новым знаниям, самосовершенствованию.

Процесс образования опирался на развитие индивидуальных способностей, честолюбия, духа соревнования. Этой цели служило групповое и индивидуальное соперничество: регулярное выделение лучших и отстающих, конкурсы, ежегодные торжественные экзамены и т.д. Из числа лучших учеников выбирался «магистрат», назначались опекуны младших учеников. При этом формирование индивидуальности сочеталось со строгой регламентацией деятельности учащихся, подчинением воли и наклонностей интересам церкви. Для этого в каждом классе существовали «преторы», обязанностью которых было доносить обо всех поступках и проступках товарищей.

И все же, несмотря на то, что многие положения с сегодняшних позиций гуманистической педагогики не могут быть приняты за руководство к действию, нужно отметить, что способы организации образовательной среды обеспечили многовековой успех педагогической деятельности ордена иезуитов. Эф-

[5] Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. С. 119.

фективность воспитательной системы иезуитов была по достоинству оценена Ф. Бэконом, оказала определенное влияние на педагогическую систему Я.А. Коменского, хотя и подвергалась критике просветителей за определенную жестокость. Созданная орденом иезуитов система воспитания до сих пор функционирует во многих странах – Испании, Португалии, США, странах Латинской Америки и др.

Анализируя формирование педагогических взаимодействий в истории педагогики, нельзя обойти вниманием особую форму организации учебного процесса, которая сохраняет свою востребованность на протяжении четырехсот лет. Речь идет о классно-урочной системе обучения. Данная система организации взаимодействия между учителем и учащимися пришла на смену индивидуальной и индивидуально-групповой формам обучения, главный недостаток которых заключался в численной ограниченности обучающихся. В то же время развитие мануфактурного производства, ремесла, торговли в средние века требовало подмастерьев с определенным уровнем образованности. Это вызвало к жизни новый тип учебных заведений, дававших начальное образование большему, нежели прежде, числу учащихся, – цеховые и гильдейские школы, содержавшиеся на деньги соответствующего цеха. Тогда же и начала оформляться классно-урочная система. Ее утверждение относят к периоду деятельности Страсбургской школы И. Штурма (1538), в которой обучение осуществлялось в отдельных классах, на основе четкого учебного плана, с чередованием труда и отдыха.

Теоретическое обоснование классно-урочной системы дал Я.А. Коменский. В традиционных школах его времени учащиеся, хотя и находились в одном помещении, занимались все же по индивидуальным заданиям, продвигаясь вперед своим темпом и получая от учителя только ему предназначавшиеся указания и задания. Коменский же отстаивал систему, при которой дети одного возраста и приблизительно одинакового уровня знаний под общим руководством учителя одновременно продвигались вперед к единой для всех образовательной цели: «целесообразнее образовывать юношей, собирая их вместе, так как получается больше пользы и удовольствия, когда работа одних служит примером и побуждением для других»[6].

Так возникли классы с постоянным составом учащихся; были строго за-

[6] Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т.1. С. 290.

фиксированы начало и конец учебного года, продолжительность учебного дня ограничена четырьмя уроками. Другими словами, это был прообраз современной школы с преимущественно фронтальной формой педагогического взаимодействия: учитель – класс учащихся.

Несмотря на прогрессивный для своего времени характер классно-урочной системы обучения, многие из ее положительных характеристик сегодня оборачиваются минусами в обучении:

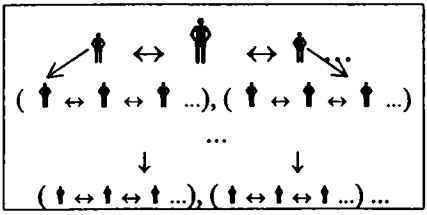
- ✓ жесткая структура, закрепленная календарно-тематическим планированием, изучение большого объема учебного материала;
- ✓ ограниченные возможности для варьирования форм обучения в рамках 40–45-минутного урока;
- ✓ разница индивидуальных темпов изучения учебного материала слабоуспевающими и продвинутыми учащимися;
- ✓ необходимость организации повторного обучения для «второгодников», неуспевающих по одному-двум предметам;
- ✓ закрепление субъект-объектных позиций педагога и учащихся в процессе обучения и т.д.

Однако еще раз уточним, что для той эпохи классно-урочная система с ее фронтальной формой воздействия учителя была прогрессивной и новационной.

Развитие форм педагогических взаимодействий на определенном этапе вызвало к жизни «быстрый и дешевый» способ обучения, который получил широкое распространение в конце XYIII в. сначала в Индии, затем Великобритании, а в начале XIX в. в ряде других стран: Франции, России, США, Дании. Эта система была предложена независимо друг от друга английскими педагогами Э. Беллом и Дж. Ланкастером, вследствие чего и получила название белл-ланкастерской системы взаимного обучения.

История повествует о том, что шотландец Белль был назначен интендантом школы в Мадрасе для детей английских солдат. Вверенное ему учреждение он застал в самом плачевном состоянии. Для того чтобы как можно быстрее выйти из кризисного состояния, Белль «разбил мальчиков на десятки, назначил себе помощников из старших учеников, те в свою очередь избрали себе помощников среди семи–десятилетних, а они надзирали за пяти–шестилетними. В течение месяца дисциплина и нормальный ритм жизни были налажены, появилась возможность перейти к обучению. Иерархия отношений была сохранена и здесь»[7].

[7] Цукерман Г.А. Указ. соч. С. 120.



Суть данного метода сводилась к тому, что старшие и более успевающие ученики (*мониторы*) под руководством учителя вели занятия с другими учащимися.

Школьное оборудование было предельно простым, учебников практически не было. Каждый монитор ежедневно получал методические инструкции от учителя. Переход от письменных занятий к устным строго регламентировался учителем. Темп и дисциплина поддерживались детально разработанной системой поощрений и наказаний. В результате ученики быстрее, чем в обычной школе, овладевали навыками письма и счета, однако знания эти были схематичными и нуждались в дальнейшей глубокой доработке. Конечно же, при таком подходе качественные показатели образования уступали количественным (в одном помещении иногда одновременно обучалось до 500 учащихся).

В России белл-ланкастерская система привлекла внимание правительства как дешевый способ устройства начальных училищ. В 1813 г. в Англию был откомандирован д-р Гамель (в 1820 г. издал «Описание способа взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и др.»). В 1816 г. с той же целью в Лондон были направлены студенты Главного педагогического института Ф.И. Буссе, А.Г. Ободовский, К.Ф. Свенске, М.М. Тимаев. Эти школы были достаточно популярны в России до середины XIX в. Идея взаимного обучения была принята на вооружение многими прогрессивными педагогами и общественными деятелями (известно, например, что декабристы использовали данную систему при обучении крестьян).

Белл-ланкастерская система не только дала новый опыт организации педагогических взаимодействий, но и ввела в обиход понятие *монитор*, понимаемое как 1) наставник, советник, 2) старший ученик, наблюдающий за порядком в младшем классе. Кстати, в англоязычных странах до сих пор существуют так называемые *мониторинговые школы* – Monitorial schools, в которых старшие ученики следят за порядком в младших классах.

О необходимости организации продуманных педагогических взаимодействий писал выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский. В его черновиках учебника педагогики (специальную методику воспитания Ушинский не успел описать) можно найти вдумчивый анализ принятой в то время системы педагогических взаимодействий. Прежде всего, педагог отмечал отсутствие в отечественной педагогике продуманной системы воспитания:

«Все наши общественные воспитательные заведения страдают общим недостатком – недостатком сознательного и обдуманного воспитательного влияния на поступающие в них ежегодно новые массы детей... Если же воспитатель находится во временных, официальных отношениях к детям, и притом к такому числу детей, что о личном влиянии на каждого здесь и речи быть не может, то не удивительно, что все воспитательное влияние такого воспитателя выражается в ограничениях, стеснениях, запрещениях, внешней дисциплине, облегчающей его труд. Но вместе с тем и вся детская жизнь в таком заведении принимает какой-то форменный, казарменный, острожный характер, конечно не имеющий ничего общего с делом нравственного воспитания» [8].

Цитата дает возможность почувствовать отношение педагога к «запрещающей педагогике». Однако это вовсе не означает, что Ушинский ратовал за те взаимодействия между учеником и учителем, которые построены на умилении друг другом. Константин Дмитриевич предупреждал также и о вреде облегченных отношений, при которых ни педагог, ни воспитанник не несут ответственность ни за процесс, ни за результат образования: «Мы не говорим о педантизме, о суровости, но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика»[9].

Анализируя педагогическое наследие К.Д. Ушинского, можно выделить две составляющие оптимальных педагогических взаимодействий в образовательном процессе. Первая относится к *форме* педагогических взаимодействий: в специальных воспитательных заведениях, по Ушинскому, дети должны быть разделены по возможности на небольшие кружки; эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему влиянию хороших воспитателей; воспитатели должны жить с воспитанниками; воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником, если не во всех, то по крайней мере в некоторых предметах[10]. Вторая касается *содержания* педагогических взаимодействий: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, – постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разо-

[8] Педагогические идеи К.Д. Ушинского. М., 1971. С. 29.
[9] Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1968. С. 300.
[10] Там же. С. 31.

вьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся»[11].

Поиски оптимальной организации педагогических взаимодействий привели Л.Н. Толстого к созданию частной школы в Ясной поляне. Нужно признать, что в этой необычной школе *содержание* педагогических взаимодействий одерживало верх над формой обучения. Толстой прежде всего подчеркивал необходимость создания вокруг ученика доброжелательной атмосферы, «чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях»[12]. Такая атмосфера, по мнению философа, писателя и педагога, в большей степени способствовала бы активизации внутреннего потенциала ребенка, побуждала его к включению в совместную деятельность – творческую, познавательную. Реализуя свою педагогическую систему образования, Толстой установил следующие правила в Яснополянской школе: никакого принуждения, отмена телесных и всяческих наказаний, нерегламентированное распределение мест в классе, свободное посещение занятий, «если нет охоты учиться» и т.д. Идея свободной формы обучения отражалась и на деятельности педагогов: «Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников»[13]. Таким образом, педагогические взаимодействия в яснополянской школе были основаны на равном со-участии обеих сторон (учителей и учащихся) в процессе обучения. Что же касается формы, или собственно организации педагогического взаимодействия, то, с одной стороны, она опиралась на традиционную классно-урочную систему, а с другой – взаимодействия часто выстраивались стихийно, в зависимости от желания или настроения учащихся.

Что касается динамики педагогических взаимодействий в XX в., то нужно отметить, что изменения происходили в большей степени в сфере их содержания, нежели формы. Действительно, структура взаимодействий между учителем и учащимся опиралась на те формы и виды, которые были уже наработаны в педагогической практике: *индивидуальное воздействие* – педагог и ученик, *фронтальное воздействие* – педагог и класс, *групповое воздействие* – педагог и группа учеников, *равное (горизонтальное) взаимодействие* учащихся одной группы, *разновозрастное (вертикальное) взаимодействие* воспитанников раз-

[11] Ушинский К.Д Указ. соч. С.77.
[12] Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 289.
[13] Там же. С. 52.

личных групп, а также эти же формы взаимодействий, транслируемые в учительскую среду.

Структура взаимодействий, принятых в педагогических системах А.С. Макаренко, Ф.Ф. Брюховецкого, В. А. Караковского, в современной коммунарской воспитательной методике и т.д., опирается на вышеперечисленные формы взаимодействий. Однако при этом нужно отметить, что эффективность воспитательной системы определяется умением педагога варьировать различные формы педагогических взаимодействий в своей практике в зависимости от цели контакта, личности воспитанника, конкретной ситуации.

В XX в. происходил интенсивный процесс углубления и расширения содержания педагогических взаимодействий. Привычная, традиционная классно-урочная система, по мнению учителей, нуждалась в пересмотре и переорганизации. Начало века было отмечено появлением новых типов образовательных учреждений. Среди них клубы и «поселки» для детей и подростков (А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий), Дома ребенка К.Н. Вентцеля, организованные по принципу «свободного воспитания»; советы школы, где проблемы решались совместно педагогами, учащимися, родителями и др. В этих учреждениях развивались элементы самоуправления и со-управления, расширялась зона педагогических взаимодействий через целенаправленное включение в воспитательную деятельность родителей. Общим для этих различных форм было объединение учебного и воспитательного начал, опора на производительный труд, относительная самостоятельность в выборе содержания и форм образовательного процесса. После революции на подобных принципах стали образовываться опытные станции Наркомпроса и школы-коммуны: опытная школа им. А.Н. Радищева, школа-коммуна им. П.Н. Лепешинского, опытная станция С.Т. Шацкого, колония А.С. Макаренко и т.д.

В постреволюционную эпоху перед советской педагогикой встала задача создать новую образовательную систему. Сразу же отказались от форм обучения, принятых в царской России, а поскольку своего опыта явно не хватало, стали повсеместно использовать зарубежные педагогические теории и наработки. Так, в 1920-е гг. в советской школе предпринимались попытки внедрения так называемого Дальтон-плана (автор Е. Паркхест; шт. Массачусетс, США). Данный подход опирался на традиционную индивидуализированную систему обучения, однако массовость его распространения все же можно рассматривать как определенную новацию в организации педагогических взаимодействий. При обучении по данной системе учащиеся не включались в общеклассную ра-

боту; имели свободу выбора занятий, самостоятельно устанавливали очередность изучения тех или иных тем; каждый ученик заключал «договор» с педагогом о самостоятельной проработке конкретного задания за намеченный срок и имел возможность получить консультацию учителя-специалиста в соответствующей лаборатории (классе). Другими словами, Дальтон-план как особый подход в обучении был направлен на преодоление основных недостатков классно-урочной системы: темп соответствовал индивидуальным особенностям ребенка; развивались самостоятельность, инициатива, чувство ответственности за собственную работу и т.д. Однако роль педагога в этой форме взаимодействия сводилась практически к минимуму: консультации и конечное отслеживание результата. Поэтому на деле часто этот опыт реализовался так, как описано в «Дневнике Кости Рябцева»[14]:

27 сентября (1923 г.):

В нашей школе вводится Дальтон-план. Это такая система, при которой шкрабы[15] ничего не делают, а ученику приходится самому все узнавать... Уроков теперь не будет, а ученикам будут даваться задания. Эти задания будут даваться на месяц, их можно готовить и в школе и дома, а как приготовил – иди отвечать в лабораторию. Лаборатории будут вместо классов. В каждой лаборатории будет сидеть шкраб, как определенный спец по своему делу.

6 октября

Ну и навалили заданий... За месяц, даже меньше, то есть к 1 ноября, нужно прочитать уйму книг, написать десять докладов, диаграмм начертить штук восемь, да еще устно уметь отвечать, то есть даже не отвечать, а разговаривать по пройденному...

11 октября

А... лаборатории так и стоят с самого начала пустые. Правда, в обществоведение взяли из школьной библиотеки все книжки по политграмоте, а в естествоведение перенесли аквариум и коллекции, да только и всего. А по-настоящему надо, чтобы в каждой лаборатории был полный набор книг и пособий по данному предмету...

24 октября

Скоро сдавать зачеты за ноябрь, а у меня еще ничего не готово. Проклятый Дальтон – словно ватой голова набита! Я не предполагал, что так трудно заниматься в одиночку.

В процессе реализации нового подхода обучения выявился главный его недостаток: отсутствие действенного взаимодействия между учителем и учащимся. Школьник, практически полностью предоставленный сам себе, не умел

[14] Огнев Н. Дневник Кости Рябцева. М., 1966.

[15] Шкраб – школьный работник.

верно оценить сроки выполнения, распределить трудовую нагрузку в течение необходимого периода, а заодно лишался навыков делового общения (или равного взаимодействия) со сверстниками.

Учитывая все это, Дальтон-план в дальнейшем был преобразован в бригадно-лабораторный метод. Учебная деятельность осуществлялась в бригадах, создаваемых из учащихся во главе с бригадиром. Учащиеся работали по индивидуальным заданиям (в него включался перечень учебной литературы, контрольные вопросы, задачи, упражнения), рассчитанным на срок от двух недель до одного месяца. Данный подход к организациям педагогических взаимодействий предполагал:

- общую работу класса: планирование работы, обсуждение заданий, подготовку к общим экскурсиям, объяснение нового, трудного для самостоятельного исследования учебного материала, консультации по сходным проблемам у нескольких бригад и итоговые (учетные) конференции;
- деятельность каждой бригады: отчет каждой бригады, оценку работы бригады в целом. Однако чаще всего в бригаде деятельно работали активные, сильные учащиеся, которые и защищали честь группы;
- учет успехов конкретного ученика. Однако реально учет индивидуальных достижений отсутствовал и возникала возможность при минимуме затраченных усилий отдельных учеников получить общую для всей бригады положительную оценку знаний и умений.

В 1930-х гг. практика превращения бригадно-лабораторного метода в универсальный метод обучения была осуждена. После чего долгие годы в советской школе избегали подобного опыта, заодно отказавшись и от развития равных (горизонтальных) и разновозрастных (вертикальных) форм взаимодействий между учащимися в процессе обучения.

В ряду трансформаций педагогических взаимодействий нельзя обойти вниманием опыт организации жизнедеятельности детей и взрослых в колонии, а позже в коммуне, руководимых А. С. Макаренко. Суть воспитания этот педагог видел в завязывании и укреплении правильных взаимоотношений между подрастающим человеком и обществом. Воспитательный коллектив, по мнению Макаренко, в определенной степени воспроизводит общественные отношения, активно включая в эту систему детей. Определяющими факторами развития взаимодействий между воспитанниками А.С. Макаренко считал воспитание в коллективе и через коллектив; развитие системы самоуправления, рост общественной активности, эффективную деятельность совета командиров; формирова-

ние сводных отрядов; организацию дежурств; разработку системы внутриколлективных зависимостей.

В процессе организации жизнедеятельности воспитательного коллектива А.С. Макаренко сумел найти, отработать и доказать эффективность новой формы педагогического взаимодействия – разновозрастные, или сводные, отряды. Эти отряды составляли основу горизонтальных и вертикальных связей в процессе единения коллектива воспитанников, в котором при такой постановке сотрудничества не образовывалось аристократии – командной касты. Формирование сводных отрядов осуществлялось с учетом следующих положений:

- ✓ состав (от двух и более человек) зависел от объема работы;
- ✓ командиры отрядов за редким исключением входили в состав сводного в качестве рядовых членов;
- ✓ комсводотряда полностью отвечал за свой отряд и выполняемую им работу;
- ✓ ежедневно после окончания работы члены сводного отряда расходились по своим постоянным отрядам[16].

Продуманная система горизонтальных и вертикальных связей в воспитательном процессе позволила Макаренко сформулировать один из важнейших принципов – «принцип параллельного действия». В противовес индивидуальному подходу (наставник → воспитанник) данный принцип предполагал включение в процесс взаимодействий педагогов и ровесников. Макаренко утверждал, что воспитание человека не может осуществляться под влиянием только одной личности, какими бы исключительными качествами она ни обладала.

Последнее время в адрес педагогической системы А.С. Макаренко часто раздаются упреки в игнорировании интересов личности воспитанника, в подавляющей власти коллектива и т.д. Однако объективный анализ педагогической практики показывает, что осуществляемая творчески и неформально эта система дает значительный воспитательный эффект (например, в коммунарской методике), тогда как ее массовое, шаблонное повторение действительно может привести к негативным результатам, как это происходило со многими акциями пионерской организации [17].

С формированием нового направления – гуманистической психологии и педагогики – начинается новый этап развития содержания и форм педагогических взаимодействий.

---

[16] Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980. С. 31.

[17] Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. Т.1. С. 536.

Подведем некоторые итоги

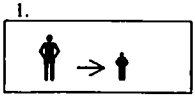
Рассматривая педагогические взаимодействия в историческом аспекте, можно выделить формальные (или количественные) и содержательные (или качественные) изменения. К количественным изменениям относят прежде всего традиционную триаду: индивидуальную, коллективную (в некоторых источниках – фронтальную) и групповую формы взаимодействий учителя и учащегося. Причем структура индивидуальной и коллективной форм имеет аналогичное построение, разница заключается в количестве обучаемых. Групповая форма взаимодействия имеет качественно иную структуру с равными (горизонтальными) и разновозрастными (вертикальными) связями. Благодаря этому устанавливаются продуктивные связи не только между педагогом и учащимися, но и внутри ученической группы, коллектива.

Каждая из форм педагогического взаимодействия, как показывает исторический анализ, отвечала запросам своего времени, обладала определенной новизной и тем самым способствовала развитию теории и практики педагогической мысли.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

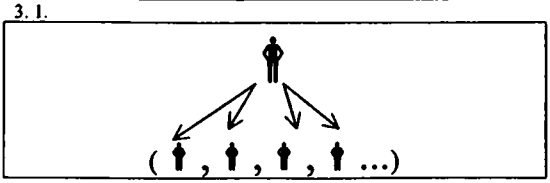
1. Проанализируйте динамику педагогических взаимодействий в историческом аспекте, опираясь на представленные ниже схемы. Не забудьте указать исторические эпохи, фамилии деятелей педагогики, краткую характеристику представленной формы взаимодействия педагога и учащихся.

1.



2.

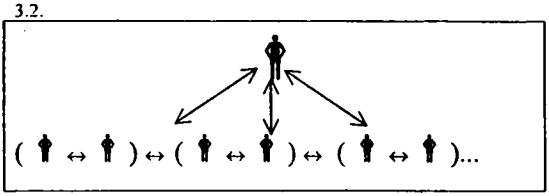
3. 1.



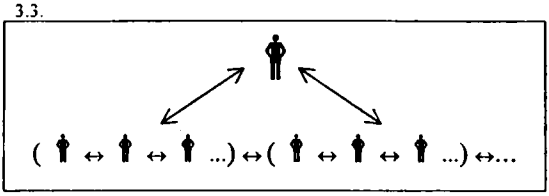
2. Добавьте свои схемы взаимодействий; дайте им педагогическое обоснование.

3. Выберите одну-две схемы и продумайте соответствующую форму занятия с детьми.

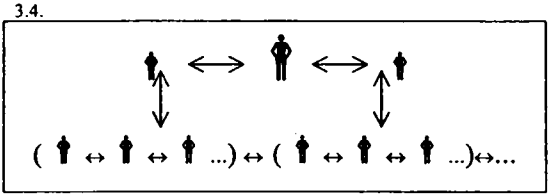
3.2.



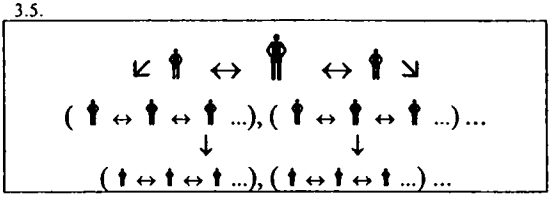
3.3.



3.4.



3.5.



Глава Y

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Уча других, также учишься.
Н.В. Гоголь

Содержание педагогических взаимодействий начиная с середины XX в. меняется кардинальным образом, что обусловлено становлением и развитием гуманистического направления в гуманитарных науках, прежде всего в психологии (исследования К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мея, В. Франкля, Э. Фромма и др.).

Данное направление Абрахам Маслоу называл «теорией третьей силы», поскольку считал его альтернативой бихевиористическому и психоаналитическому подходам. Отвергая взгляд на человека как на продукт либо наследственных (генетических) факторов, либо окружающей среды, сторонники гуманистического подхода отстаивали идею *уникальности, самодостаточности* и *значимости* бытия каждого отдельного человека. Такая позиция принципиально изменяла цель и механизм взаимодействия между людьми. Личность должна быть ориентирована на поиск подлинной и полной смысла жизни, но этот поиск не дается человеку легко. Люди должны получить право свободы, выбора и одновременно научиться нести ответственность за свой выбор. Избегать свободы и ответственности – значит не жить полной жизнью, но предавать себя и других.

Активное участие в разработке гуманистической психологии и адаптации ее положений применительно к педагогическому процессу принимал К. Роджерс. В своих работах он сформулировал новый подход в организации педагогических взаимодействий. Роджерс ввел понятие *конгруэнтности* позиций воспитателя (учителя) и воспитанника (ученика). Основу конгруэнтности составляет умение педагога настроиться на актуальное состояние воспитанника. По К. Роджерсу, базовое понятие взаимодействий, основанных на гуманизме, «принятие», или «безусловное положительное отношение»:

«... я... помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключена огромная ценность»[1].

[1] Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М., 1994. С. 62.

Роджерс был против обучения-воздействия, поскольку считал, что результаты такого обучения «либо не являются важными, либо вообще вредны»[2]. Ученик должен обучаться сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика. Этот опыт передать невозможно, поскольку у всех он разный. Лишь в случае самообучения (significant learning) происходит значимое научение. При такой форме познания ученик становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на самого себя, для него главным критерием является самокритика и самооценка, а оценка других второстепенна. Если же внутренний опыт не изменился, то механические когнитивные знания забываются, не играя никакой роли в жизни ученика. Поэтому учитель прежде всего должен предоставить ученику все возможные средства для самообучения, в том числе и себя как консультанта, партнера по дискуссии и т.п.

Основной пик исследований в области гуманистической психологии и педагогики приходится на 1960–1970-е гг. Результаты исследований, в которых участвовали тысячи учителей, десятки тысяч учащихся в Англии и США, показали, что у детей улучшался IQ, развивались познавательные способности, улучшалось здоровье, повышались успеваемость и посещаемость. С начала 1960-х гг. и по сей день в США действует Национальный консорциум по гуманизации воспитания – организация педагогов, сторонников гуманистической педагогики.

Идеи гуманистического подхода оказали значительное влияние на развитие педагогического процесса и в нашей стране. Хотя научный обмен 1960-х гг. был обеднен существовавшей в то время цензурой, все же многие положения и концепции постепенно осваивались отечественной гуманитарной наукой. Быстрее других реагировали философы и психологи. Именно в этой среде возникли дискуссии о субъектах и объектах, об их отношениях в совместной деятельности.

В философии *субъект* традиционно трактовался как «носитель предметно-практической деятельности и познания. <...> Источник активности, направленной на объект»[3]. Следовательно, «субъектность» отражает не только психическое состояние конкретного индивида, но и результат его деятельности, преобразующей содержание объекта.

---

[2] Роджерс К. Р. Указ соч. С. 336.

[3] Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 661.

По мнению психологов, субъект во взаимодействии – носитель активных действий, источник воздействия, а принимающая сторона является объектом. Но в процессе диалога, взаимодействия участники могут выступать «по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) и объектами, и субъектами»[4]. Новые подходы приводили к переосмыслению и уточнению многих устоявшихся положений. Так, М.С. Каган предлагает трактовать общение как «*межсубъектное взаимодействие*», подчеркивая тем самым активно-личностный характер контактов людей. Следовательно, меняются и функции общения. Первые две функции, по М.С. Кагану, соотносятся с основными сторонами общения (обмен информацией и выработка совместной стратегии взаимодействий), однако две последние занимают особое положение в структуре межсубъектных взаимодействий[5]:

- обслуживание предметной деятельности;
- общение ради общения;
- приобщение другого к своим ценностям **Я [!] ← Др**;
- приобщение себя к ценностям другого **Др [!] ← Я**.

Таким образом, М.С. Каган утверждает ценностные отношения партнеров по общению. Однако «ценностные отношения» вовсе не означает равные знания, позиции, возраст партнеров и т.д. Эта точка зрения очень важна для педагогики, поскольку изначально положения участников образовательного процесса находятся в неравновесных положениях. Данное мнение противоречит сложившемуся восприятию процесса обучения.

Традиционная педагогика ориентировалась только на *приобщение другого к своим ценностям.* Тем самым учителю отводилась роль носителя ценностей, ученику – благодарного принимателя ценностей. Обучение превращалось в организованный процесс приобщения ученика к системе ценностей, которой обладали учителя. Другими словами, личность ученика воспринималась как пустой сосуд, который нужно было наполнить определенным содержанием. Данная точка зрения не предполагала, что личность в любом возрасте обладает собственной системой ценностей, мотивов, устремлений. В такой организации педагогических взаимодействий обратная связь (являющаяся характерным признаком взаимодействия) была просто репродукцией первичного воздействия педагога.

---

[4] Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. С. 89.
[5] Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988. С. 283– 313.

Традиционная педагогика оценивала роли учителя и ученика как *субъектно-объектные* (S–O), где педагог был субъектом (воздействующим, преобразующим), а ученик – объектом (принимающим, изменяющимся под воздействиями). Почему же учащийся воспринимается (и склонен воспринимать себя) как объект педагогических воздействий? Психологи понимают под объектом «фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ней субъекта»[6]. С помощью этого определения легко выделяются черты «объекта»:

- ✓ объект реально существует;
- ✓ объект связан процессом деятельности с субъектом;
- ✓ объект является адресатом воздействий субъекта.

Это практически полная характеристика позиции учащегося. Поэтому закономерно, что ученик играл роль пассивного объекта педагогических воздействий. Сама система педагогических взаимодействий, принятая в традиционном обучении, культивировала в обучающемся безынициативность и послушание.

Между тем согласно принципам гуманистической педагогики, а также целостному подходу к функциям общения (приобщение себя к ценностям другого и приобщение другого к своим ценностям и др.) позиция ученика рассматривается как *активно влияющая* на форму и содержание обучения. Следовательно, кардинально меняется структура педагогических взаимодействий. Сравним некоторые признаки педагогических взаимодействий традиционной и гуманистической систем образования.

Таблица 2

АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ТРАДИЦИОННОЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Системы образования	
Традиционная (S – O)	Гуманистическая (S – S)
Учение как усвоение учащимися знаний и умений	Учение – путь приобретения (проживания!) реального личного опыта каждым ребенком
Опора на передачу информации (на изложение фактического материала)	Допускается «неоконченное знание», проблемное изложение, парадоксальная трактовка и т.д.
Активная, лидирующая роль учителя и репродуктивная роль ученика	Ученик – главная фигура образовательного процесса
Система внешнего оценивания и жесткого контроля	Оценка – средство стимуляции потребностей и интересов личности ученика, предупреждения полосы напряженности и неудач

[6] Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 246; Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 359.

Продолжение табл. 2

Традиционная (S – O)	Гуманистическая (S – S)
Сравнение детей друг с другом в процессе учебной деятельности	Каждый ученик сравнивается лишь сам с собой: «Я вчерашний» – «Я сегодняшний»
Опора на плановый характер организации учебной деятельности; на требования учебного курса Жесткая регламентация учебной деятельности	Ориентация учителя на индивидуальные возможности и особенности ребенка. Эталоны и стандарты выступают лишь как конечные ориентиры обучения, путь достижения которых сугубо индивидуален
Фиксация внимания на ошибках, недостатках, неудачах детей	Развитие в каждом ребенке различных видов мотивации: стремление к успеху, соревнование с самим собой, готовность к преодолению трудностей и др.
Тишина и порядок как показатели эффективности урока	Каждый имеет право на то, чтобы быть выслушанным, каждый имеет право на свое видение проблемы и мира
Организация классов для детей, нуждающихся в коррекции	Признание за ребенком индивидуального темпа в познании ликвидирует проблему классов коррекции
Ориентация учителя на работу с сильными учащимися	Ученик научается ценить не только свои собственные успехи, но и успехи других
Адаптация к функционированию в обществе: предметная специализация и профессионализация на ранних этапах обучения	Предоставление ребенку права включиться в возможно большее число видов деятельности, что позволяет ему расширить свой опыт и сделать свой выбор в жизни более осознанно
Учение как достижение конкретного результата	Главное – не конечный результат, а бесконечный, осознанный процесс познания себя, других и окружающего мира

Для примера сравним две образовательные системы, одна из которых – японская – может служить образцом традиционного подхода, в то время как другая – американская – в большей степени приближена к субъект-субъектной (S – S) организации образовательного процесса. Различие начинается уже с учебных планов: в США федеральный характер образовательной системы позволяет каждому штату самостоятельно определить объем учебной информации, который должен усвоить школьник за время обучения. В японской системе существует единый государственный стандарт, устанавливающий высокую интенсивность учебного процесса для всех без исключения учащихся (это необходимо для того, чтобы удерживать ведущие позиции в мировой экономике и промышленности). Объем знаний, который должен усвоить японский школь-

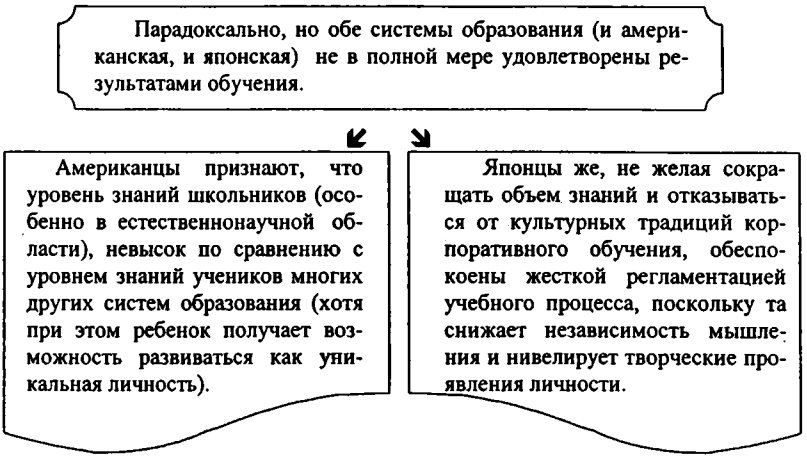
ник, велик настолько, что зубрежка, репродуктивное запоминание закономерны. В подобных условиях на развитие аналитических функций, критического осмысления материала просто не остается времени.

Американский школьник для того, чтобы выполнить учебную нагрузку японского ученика, должен был бы учиться 16 лет. Но в США при меньшем объеме информации организация педагогического процесса направлена на формирование у учащихся умений размышлять, дискутировать, анализировать, т.е. на продуктивные умения, необходимые для самообразования. В связи с этим в американской школе преобладают групповая и индивидуальная формы учебной работы.

Другой негативной особенностью японской образовательной системы является определенная нивелировка отдельной личности, в то время как в США внимание к индивидуальности всегда было сильной стороной. Американцы уделяют большое внимание развитию творческих способностей, независимости мышления детей, а различные подходы в области образования отразились в следующем: в аспирантуру японских университетов в прошлые десятилетия всегда поступало меньшее количество студентов, чем в США (соответственно 0,5 и 4,9 человек на 1 тыс. жителей)[7].

Сравнение традиционного и гуманистического подходов к организации учебного процесса вскрывает недостатки субъект-объектного обучения. Однако мы не сказали о некоторых сложностях организации гуманистической системы обучения, которые имеют место в педагогической практике. Например, в Америке одним из основных принципов обучения является разделение учащихся по способностям, что, кстати, несколько противоречит гуманистическим принципам организации учебного процесса. А в Японии, начиная с элементарной школы, много времени отводится на взаимопомощь и сотрудничество детей в группах обучающихся. При такой форме организации горизонтальных педагогических взаимодействий весь коллектив класса несет ответственность за успехи каждого ученика. Данные принципы обучения и воспитания определяются спецификой японского общества, для которого характерны корпоративность, зависимость личности от окружения. Учитель постоянно подчеркивает, что каждый из учеников – это часть гармонического целого. Так развивается чувство общности с коллективом, что впоследствии высоко ценится на производстве, в системе трудовых отношений.

[7] Микаберидзе Г.В. США – Япония: чья школа лучше? // Педагогика. 1995. № 1. С. 87.



В итоге каждая из приведенных систем, несмотря на отличия в содержании и форме организации педагогических взаимодействий, имеет как позитивные, так и негативные черты. Возможно, процесс поиска оптимальной модели образования приведет нас к различным вариантам интеграции существующих систем, а в перспективе – к формированию мирового образовательного пространства.

Тенденции к гуманизации учебно-воспитательного процесса можно проследить и в отечественной педагогике. В конце 1970–начале 1980-х гг. оформилось направление, которое ставило своей задачей принципиально изменить содержание педагогических взаимодействий, – речь идет о педагогике сотрудничества.

Подавляющее большинство психологов и педагогов (А.С. Белкин, А.Б. Добрович, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, В.А. Петровский, Н.И. Шевандрин и др.) рассматривают сотрудничество как одну из форм взаимодействий людей. В рамках этой формы взаимодействие происходит преимущественно на субъект-субъектном уровне. Это означает, что каждый вовлеченный в процесс деятельности (в данном случае – учебной и воспитательной) является не пассивным объектом педагогических воздействий, но активным участником, полноправным партнером учебной и воспитательной ситуации. Данный подход лежит в основе педагогики сотрудничества.

Педагогика сотрудничества стала определяющим направлением в конце 1970 – начале 1980-х гг. Школьная практика свидетельствовала о необходимости изменения позиции воспитанника в учебно-воспитательном процессе. Новое направление в педагогике быстро обрело своих сторонников. Возникло движе-

ние педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.И. Ильин, С.Л. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.), педагогическая деятельность которых доказала возможность эффективных взаимодействий воспитателя и воспитанника, построенных на взаимоактивных началах каждого участника деятельности.

Но идеи педагогики сотрудничества далеко не всегда адекватно воплощались в широкой практике. Партнерство, сотрудничество в образовательном процессе зачастую осуществлялись только на уровне установления доброжелательных отношений, понимания и эмпатии. Это происходило прежде всего потому, что технологии организации педагогических взаимодействий, соответствовавшие гуманистической переориентации системы образования, только еще начинали осваиваться наукой и практикой.

Сотрудничество рассматривается в психологии как особая форма человеческих взаимодействий, требующая учета многих факторов (уровень сплоченности коллектива, принятые формы ответственности, наличие действенной обратной связи, реакция на конфликтные ситуации, готовность к взаимообмену и взаимопомощи и т.д.). Педагога нужно готовить к обучению, основанному на сотрудничестве, поскольку (как мы уже уточняли ранее) в оптимальном педагогическом взаимодействии перестройки требуют все стороны общения – информативная, интерактивная и перцептивная. Поэтому изменение одной стороны (интерактивной) должно сопровождаться адекватной корреляцией остальных – информативной и перцептивной.

Многие выдвигаемые педагогикой сотрудничества положения не были подкреплены объективными и субъективными условиями. Провозглашаемое «равенство» позиций учителя и ученика трактовалось вульгарно, однобоко: часто действия педагога расценивались как недопустимый нажим. Между тем, как отмечает Ю.З. Гильбух: «Совместная деятельность не может осуществляться без координации усилий ее участников, следовательно, без руководящего начала. Пусть руководство будет распределенным, переходящим (в зависимости от характера решаемой задачи) от одного партнера к другому и вновь к первоначальному лидеру, но оно должно быть»[8].

Равенство позиций участников образовательного процесса должно было реализоваться в диалоговых формах обучения. Но диалог, помимо коммуникативных умений, знания предмета, профессионального мастерства и т.д., требует значительных временных затрат. Следовательно, новое содержание педагогиче-

[8] Гильбух Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащегося // Сов. педагогика. 1990. № 5. С. 83.

ских взаимодействий (в условиях 10-летнего обучающего процесса) вело к сокращению объема учебной информации. И в определенный момент в стране существовали различные типы не только образовательных учреждений, но и образовательных программ. В результате выпускники школ «на выходе», несмотря на единую форму аттестата, имели разный уровень образования.

Все это дискредитировало идеи педагогики сотрудничества. В научных изданиях появилась критика данного направления:

«Теоретики «педагогики сотрудничества» без достаточных научных обоснований идеализируют природу ребенка как изначально совершенную, таящую в себе все силы добра и счастья; они отрицают возможность предъявления детям педагогических требований и применения педагогических мер воздействия; они проповедуют предоставление детей самим себе перед лицом негативных явлений и напора разлагающей массовой культуры, допустимость лишь бесконечного диалога с детьми, уговаривания, даже нарушающих элементарные нормы поведения»[9];

«При всей внешней привлекательности как идей, так и деятельности новаторов оказалось, что их методики очень индивидуальны и не могут без серьезных издержек использоваться другими педагогами. В итоге можно сделать вывод о том, что вклад новаторов в развитие педагогической теории более чем скромен»[10].

Однако критика (во многом закономерная) не может преуменьшить значения педагогики сотрудничества в истории образования нашей страны. Благодаря данному направлению явственно обозначилась необходимость гуманистической переориентации в сфере образования. Причем результаты деятельности педагогов-новаторов оказались более значимыми, чем это представляется по критическим заметкам. Так, в законе «Об образовании» Российской Федерации (1995) гуманистическая ориентация образования была утверждена как основополагающий принцип современного педагогического процесса:

«...гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье»[11].

---

[9] Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1992. С. 425.

[10] Днепров С.А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей. Екатеринбург, 1998. С. 137.

[11] Федеральный закон. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» М., 1997. Ст 2.

Педагогика сотрудничества поставила перед отечественными педагогами и психологами задачу кардинальной смены содержания и структуры традиционных педагогических взаимодействий. «Преодоление моносубъектности учебно-воспитательного процесса»[12] стало, по мнению И.И. Рыдвановой, приметой современной науки.

Этому способствовали («изнутри») педагогика сотрудничества и («снаружи») влияние зарубежной психологии и социологии. С открытием «железного занавеса» на нас обрушился поток самой разнообразной литературы, которая привлекала не только новыми подходами, но и самой формой изложения материала: свободной, доверительной, порой ироничной, лишенной избыточного наукообразия. Правда, «содержательные фазы» отечественных и зарубежных изданий, как правило, не совпадали. В 1950–1970-е гг. советская педагогика убеждала нас в решающей роли коллектива в процессе формирования личности, а западные исследования тех лет подчеркивали необходимость сохранять уникальность и укреплять самодостаточность личности. Позже достижения западной психологии понемногу начали осваиваться отечественной наукой. И для российских психологов конца 1980 – начала 1990-х гг. актуальными становятся проблемы, связанные с самопознанием, самосовершенствованием, самоутверждением конкретной личности. Эта закономерная реакция на психологию «усреднения», на политику нивелирования индивидуальности. Однако к этому времени основная тональность переводных зарубежных изданий также претерпевает изменения. Там чуть раньше, по сравнению с отечественными изысканиями (или, наоборот, чуть позже?), пришли к заключению, что развитие человеческой культуры свидетельствует об опасности возвеличивания «эго» одного человека. Личность формируется только в общении, поэтому каждому человеку приходится строить свою жизнь с учетом действий других людей. Это касается и игры, и труда, и обучения.

Вот потому так остро сегодня стоит вопрос о сути, содержании и механизмах организации педагогического взаимодействия на современном этапе образования. В психолого-педагогической литературе все чаще встречаются новые понятия: *межличностно-ориентированное* обучение; *кооперативное* обучение; теория *педагогического резонанса*; педагогика *встречных усилий*... Это свидетельствует о том, что необходимость пересмотра стиля взаимоотношений и взаимодействий между учителем и учеником ощущается и учеными, и педагогами-практиками.

---

[12] Рыдванова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998. С. 17.

Педагогика встречных усилий не отменяет позиции долженствования в учебном процессе. Но эта позиция не является определяющей и приоритетной в организации педагогических взаимодействий. Ученик изначально поставлен в такие условия, что он *должен* прикладывать определенные усилия в процессе образования. Но педагог со своей стороны тоже *должен* заметить эти усилия, поддержать ученика, обеспечить ему условия для дальнейшего продвижения вперед и каждый раз, делая «шаг навстречу», подниматься вместе с воспитанником на новую ступень знаний и отношений. В этом случае можно говорить о педагогике встречных усилий, то есть *о ценностном отношении педагога и воспитанника к личности и деятельности друг друга, что отражается во взаимной доброжелательности, поддержке, в готовности к совместной деятельности, развитых навыках сотрудничества, в определенных учебных достижениях.*

Напомним, кстати, что педагог по традиции обладает субъектным началом в педагогическом взаимодействии, то есть является ведущим. Однако ведущие позиции часто определяются социально закрепленной ролью учителя, но не его личностными качествами. Поэтому есть педагоги, в поведении которых одновременно сосуществуют S – субъектная (ролевая) и O – объектная (житейская) позиции, и в зависимости от ситуации верх берет то одно, то другое начало. Значит, усложняется и процесс, и результат педагогических взаимодействий.

Педагог	Ученик	
	O	S
O	O–O	O–S
S	S–O	S–S

1. **O–O взаимодействие.** Пассивная позиция участников образовательного процесса. Учитель и ученик (по разным причинам) ощущают себя объектами учебной ситуации. Взаимодействие равновесное, но непродуктивное, так как обе стороны не заинтересованы в достижении совместной цели.

2. **O–S взаимодействие.** Ученик: осознает собственную роль в образовании, активно относится к процессу учения. Однако учебная субъектность школьника не поддерживается педагогом. Взаимодействие малопродуктивное, ограниченное безынициативностью учителя, а активной стороной является субъект с меньшим объемом знаний и опыта.

3. **S–O взаимодействие.** Инициативная позиция учителя, его творческое отношение к процессу познания не подкрепляется адекватной реакцией со стороны учащегося. Взаимодействие неравновесное, далекое от педагогики встречных усилий.

4. S – S взаимодействие. Если цели обоих субъектов в учебной деятельности совпадают (передать знания – получить знания), то взаимодействие равновесное, продуктивное. Характеризуется взаимным, ценностным отношением к процессу сотрудничества, уважительной позицией партнерства. Но если цели учителя и учащегося не конгруэнтны друг другу, то разнонаправленная субъектная позиция участников педагогического взаимодействия может привести к конфликтной ситуации.

Педагогика встречных усилий предполагает и последовательное превращение ученика из объекта педагогических воздействий в активного, инициирующего субъекта учебной деятельности. Существует *возрастной* подход, отражающий динамику становления субъектной позиции учащегося в учебной деятельности. Предполагается, что при поступлении в школу ученик не обладает необходимыми знаниями о структуре учебного процесса, не владеет нужными умениями и навыками, нуждается в адаптационном периоде и т.д. На начальном периоде обучения школьник занимает в основном объектную (О) позицию, так как мотивы к познанию обусловлены внешними причинами. С переходом в среднее звено учащемуся приходится привыкать к новой предметной форме обучения, к постоянной смене учителей-предметников, осваивать пространство всей школы (в поисках нужного кабинета) и т.д. Но к этому времени у школьников уже сформировано определенное понимание того, что школа составляет необходимую часть жизни каждого человека. Все это ориентирует учеников 5–6 классов на преимущественно объектную позицию, в которой начинают проступать элементы большей, по сравнению с начальной школой, активности – O^S.

Рис.7. Возрастная динамика становления субъектной позиции учащегося

В подростковом возрасте субъектность заметно растет, но при этом школьник все же остается ведомым (S^O). Мотивация на самообразование слабая, поэтому активность, «самость» подросткового возраста далеко не всегда проявляется в учебной деятельности – отсюда многие конфликты между педагогами и учащимися.

Более благополучная картина в старших классах школы (10–11 классы), когда учащийся начинает осознавать значимость процесса учения для собственной жизни (например, необходимость продолжить образование в вузе и пр.). Поэтому именно в этот возрастной период создаются внешние и внутренние условия для формирования субъектной позиции (S), необходимой и в дальнейшем обучении.

По мнению В.Н. Драчука и А.В. Сиволапова, активность (субъектность) позиции ученика в педагогическом взаимодействии определяется:

- ✓ характером учебной деятельности,
- ✓ психологической сложностью и значимостью решаемых задач,
- ✓ этапом обучения – начальным, продвинутым, завершающим[13]

} т.е. различный объем материала, тип урока, дифференциация учащихся в процессе обучения и т.д. предполагают различную степень субъектности/объектности позиции учащегося в учении.

Таким образом, чередование субъектной и объектной позиции учащегося в учебной деятельности нужно рассматривать как закономерное явление.

В организации педагогических взаимодействий на уроке можно выделить несколько этапов.

1. Контакт (S, O): организационный момент урока, который свидетельствует об эмоциональной и организационной готовности учителя и учащихся к совместной деятельности. Позиции неравновесные, детерминированные самой учебно-воспитательной ситуацией.

2. Воздействие (S→O): обязательный этап педагогического взаимодействия, в ходе которого осуществляется управление учебной ситуацией («Открыли тетради, записали число, тему урока»), передача знаний, умений, опыта, навыков поведения. Позиции неравновесные, учащиеся в значительной степени зависимы от педагога.

3. Обратная связь ($S \leftrightarrow O^S$)[14]: этап, определяющий дальнейшее развитие – по восходящей или по нисходящей – урока. Успех данного этапа зависит от степени подготовленности учащихся (выполнение домашнего задания, знание материала предшествующих тем урока и т.д.), готовности к восприятию нового

[13] Драчук В.Н., Сиволапов А.В. Изучение и проектирование работы школы в педагогическом и социологическом аспектах. Челябинск, 1997. С. 40.

[14] «Одним из необходимых условий взаимодействия людей, отвечающих сформированным у человека представлениям о нор ıальном течении этого процесса и о достижении в ходе его желательных целей, является непрерывное получение человеком информации о результатах его собственных действий в этом процессе. Это управление человеком своим поведением достигается с помощью механизма обратной связи» (Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. С. 96).

материала, желания работать с данным учителем, профессионализма педагога. При адекватной обратной связи, т.е. соответствующей ожиданиями обеих сторон ($S \leftrightarrow O^S = (+)$), возникают предпосылки для усиления отношений сотрудничества, повышения субъектности позиций и педагога, и учащихся. Если же в ходе урока обратная связь не отвечает ожиданиям (прежде всего педагога): $S \leftrightarrow O^S = (-)$, то учитель вынужден вернуться к этапу воздействия, отказываясь от субъектных отношений во имя достижения цели урока.

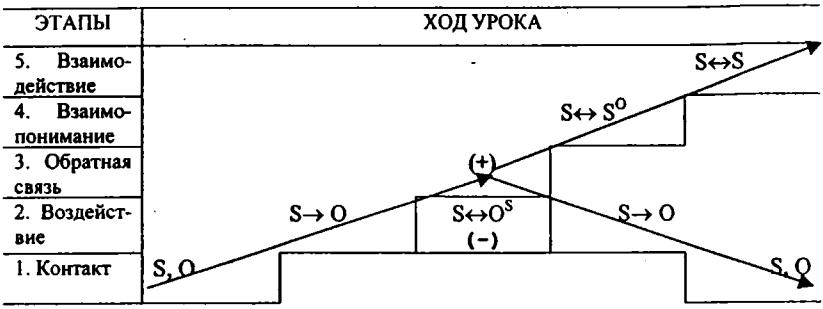


Рис. 8. Варианты развития педагогических взаимодействий на уроке

4. Взаимопонимание($S \leftrightarrow S^O$): этап, устанавливающий не просто адекватность понимания, но и степень (эмоционального, волевого, интеллектуального) принятия содержания педагогического взаимодействия. Позитивная направленность данного этапа формирует условия для более активного и осознанного включения учащегося в образовательный процесс.

5. Осознанное взаимодействие ($S \leftrightarrow S$): высший этап в организации педагогического взаимодействия, для которого характерно согласованное сотрудничество учителя и учащегося в достижении общей цели. Отношения между педагогом и воспитанником отличаются не только взаимным уважением, но и взаимной ответственностью за успехи друг друга.

И наконец, приведем некоторые характеристики урока, организация которого основана на оптимальных педагогических взаимодействиях.

- ✓ Урок проходит в оптимальном темпе, части логически связаны друг с другом; в процессе занятия учитель сочетает различные виды учебной работы, что обеспечивает стабильную учебно-познавательную атмосферу в классе.
- ✓ Ход урока свидетельствует о формировании и развитии отработанной системы учебной деятельности; знакомые формы работы и новое содержание (или наоборот) обеспечивают активное отношение учащихся к познаватель-

ному процессу: школьники вступают в учебный диалог с педагогом, адекватно реагируют на формы работы, предлагаемые им.

- ✓ Весь ход урока настраивает учащихся на продуктивную работу; разнообразные виды и формы заданий обеспечивают занятость всего класса, позволяют учащимся, умеющим и желающим учиться, проявить себя.
- ✓ Материал урока усваивается продуктивными способами всеми учащимися в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями, приобретаются новые умения и навыки в познании и общении.
- ✓ Педагог и учащиеся заботятся о соблюдении этики взаимоотношений, эстетичном оформлении помещения, где проходит занятие; налицо воспитывающий эффект занятий, желание продолжить общение и совместную учебную деятельность.
- ✓ Преобладает атмосфера сотрудничества и сотворчества: учитель и ученики «заражают» друг друга творческой энергией; чувствуется готовность той и другой стороны оказать друг другу помощь. В результате у педагога и учеников возникает чувство удовлетворения от хорошо выполненной работы, желание повторить и упрочить успех совместной деятельности.

Подведем некоторые итоги

Середина XX в. может быть названа особым этапом в процессе развития педагогических взаимодействий. Гуманистическая педагогика заставила переоценить традиционные представления о позициях педагога и воспитанника в учебном процессе. И идеи нашли воплощение в теории и практике отечественной педагогики сотрудничества, в авторских подходах педагогов-новаторов к обучению и воспитанию. Самым важным достижением гуманизации педагогического процесса является определение роли учащегося в обучении как субъекта, то есть инициативного, активного, ответственного соучастника образовательного процесса.

Субъект-субъектная ориентация в организации педагогических взаимодействий обусловливает дальнейшее развитие педагогической науки, о чем свидетельствуют разработки теорий межличностно-ориентированного обучения, педагогического резонанса, встречных усилий участников образовательного процесса. При этом требуют дальнейшего осмысления права и обязанности всех участников педагогического взаимодействия – не только ученика, но и педагога, поскольку новые подходы требуют знания психологических основ об-

щения и обучения, дидактических и методических умений, соответствующих современному уровню обучения, постоянного самообразования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

В кратком конспекте данной главы при компьютерном наборе «выпали» некоторые слова. Восстановите первоначальный текст, подбирая слова из предложенных после конспекта.

Если педагогика предыдущих веков развивала практику педагогических взаимодействий, то в XX в. исследуется теория, т.е. _____ педагогических взаимодействий. Основанием для пересмотра традиционных взглядов в педагогике послужила гуманистическая психология, основоположниками которой являлись _____. Новое направление основывалось на идее о _____ _____ каждой личности. Новое, ценностное восприятие личности ребенка нашло свое отражение и в отечественной педагогике. В процессе общения с формирующимся человеком нужно, по мнению М.С Кагана, не только «приобщать его к своим ценностям», но и уметь видеть _____ ребенка и уметь приобщаться к ней. Такое ценностное отношение к личности изменяет и привычное восприятие ученика в качестве пассивного _____ учебной деятельности. Существуют определенные наработки по организации системы обучения, основанной на равновесной, _____ _____ участников образовательного процесса, в США. Хотя, как показывают исследования, и эта система не идеальна. Тем более опасен «слепой» перенос принципов системы образования одной страны на почву другой. Возможно, это и стало одной из причин того, что такое привлекательное направление, как _____ не смогло до конца реализоваться в отечественной системе образования. Но все же педагоги-новаторы _____ _____ сумели утвердить идеи гуманистической педагогики и доказать на деле возможность субъект-субъектной организации педагогических взаимодействий. Этот подход сегодня воплощается в _____ _____ и т.д. Причем, как показывают данные, равновесные позиции учителя и ученика (_____, _____) далеко не всегда оказываются оправданными в учебной ситуации. Да и субъектность самого ученика не может быть некоторой данностью, она формируется в процессе обучения в определенной последовательности: _____. Динамика «возведения» учащегося в субъектную степень зависит от многих условий: личности ученика и учителя, объема и содержания _____, учебной дисциплины, даже этапа урока. Но в любом случае одним из необходимых условий организации педагогических взаимодействий учителя и ученика является наличие между ними постоянной _____. Именно она регули-

рует поведение участников образовательного процесса, корректирует ход урока, создает предпосылки для развития отношений сотрудничества, взаимопонимания и взаимодействия. Однако все это требует разработки новых _____ в организации педагогических взаимодействий.

«Потерявшиеся» слова

(даны в алфавитном порядке и в именительном падеже):

- Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, С.Л. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.
- индивидуальная система ценностей;
- А. Маслоу, К. Роджерс;
- $O \rightarrow O^{S} \rightarrow S^{O} \rightarrow S$;
- обратная связь;
- объект;
- O– O;
- педагогика сотрудничества;
- содержание;
- S– S;
- субъект-субъектная позиция;
- теории межличностно-ориентированного обучения, педагогического резонанса, встречных усилий;
- технологии;
- уникальность, самодостаточность и значимость;
- учебный материал.

Глава YI

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

> ***Всякий человек знает, что ему нужно делать не то, что разъединяет его с людьми, а то, что соединяет его с ними.***
>
> *Л.Н. Толстой*

Исследование педагогических взаимодействий – область исключительно обширная. Анализ профильной литературы по проблеме позволил выявить широкий спектр понятий и словосочетаний, обозначающих интерес к данному явлению: «педагогические взаимодействия», «учебные взаимодействия», «учебное сотрудничество», «взаимное обучение», «сотрудничество в познании», «воспитательные взаимодействия» и т.д. Однако при всем многообразии трактовок центр педагогических изысканий приходится на учебную деятельность, которая в купе с воспитанием составляют основу единого педагогического процесса.

> *«Общими для обучения и воспитания,* – замечает Р.С. Немов, *– являются основные механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими – результаты научения. Применительно к воспитанию ими являются свойства и качества личности, формы ее социального поведения, а применительно к обучению – знания, умения и навыки»*[1].

Воспитательные взаимодействия, связанные с формированием отношений, отличаются менее регламентированным, часто импровизационным характером. Позиции субъектов более или менее равновесные, отличаются меньшей зависимостью. Результаты воспитательного взаимодействия по сравнению с учебной ситуацией видны не сразу.

Учебное взаимодействие характеризуется большей планомерностью и заданностью: по содержанию – соответствие государственным стандартам образования; по форме – регламентация школьной жизни (уроки, четверти, учебный год; права и обязанности педагогов и учащихся и т.д.). Отсюда более явная, нежели в воспитательных взаимодействиях, неравновесность позиций учителя и школьника. Зато и результативность (продуктивность) учебных взаимодействий

[1] Немов Р.С. Психология: В 3 кн. М.., 1995. Кн. 2. С. 310.

куда более очевидна: о ней свидетельствуют знания, умения, навыки; успеваемость в четверти, учебном году; количество победителей в районных, городских, областных олимпиадах и конкурсах; процент выпускников школы, поступивших в вузы и т.д. Другое дело, какими средствами порой достигается подобная результативность...

Организация субъектно-ориентированных взаимодействий в *учебном* процессе – задача на сегодняшний день очень непростая. Игнорировать эту задачу невозможно, поскольку изменилась социокультурная обстановка, изменился характер педагогического процесса. Остаться на прежних позициях недопустимо, поскольку обучение – это процесс, занимающий значительную часть жизни каждого ребенка и подростка, нацеленный на подготовку будущих поколений к полноценному включению в социум. И содержание, и форма образования должны соответствовать (а не противоречить) актуальным задачам современности. Вот почему, ни на минуту не умаляя значимости воспитательных отношений и взаимодействий, остановимся на особенностях организации и оптимизации учебных взаимодействий педагога с учащимися и между учащимися.

В последние полтора десятка лет понятийное пространство педагогики стало осваиваться смежными науками (вспомним систему координат педагогики взаимодействий). В процессе поиска определения, которое бы отражало новое содержание учебных взаимодействий, появился термин *интерактивное обучение*. Понятие ***интеракции*** заимствовано из научного направления в социологии «символический интеракционизм» (Г. Блумберг, Дж.Г. Мид, Р. Сирс и др.).

*«Сущность символического интеракционизма состоит в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как **непрерывный диалог** (выделено нами – Е.К.), в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них»*[2].

Интересно, что интерактивность, понимаемая как ***непосредственный диалог***, обретает в наши дни особое значение, связанное с высоким уровнем развития техники. Интерактивными сегодня называют специальные средства и устройства, которые обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером[3]. Появились интерактивные опросы, программы на радио и телевидении, сценарий которых предполагает «живые», открытые бесе-

[2] Смелзер Н. Социология. М., 1994. С. 137.

[3] Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / РАН; Ин-т лингв. исследований. СПб., 1998. С. 272.

дами со зрителями и слушателями. Кстати, подобные собеседования часто демонстрируют далеко не лучшие образцы диалога: ведущие иногда стремятся в разговоре показать себя, а не настроиться на собеседника; а «позвонивший в студию», настроенный на свою просьбу (роль), оказывается не готов к свободному обмену мнениями. Все это только подтверждает мысль о том, что умению строить интересный диалог на равных нужно учить, и образовательная ситуация в этом смысле обладает огромными возможностями.

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на *диалоговые*, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии[4].

В зарубежной педагогике накоплен значительный опыт в этой области. Однако прежде чем рассматривать наработки зарубежных ученых, проанализируем особенности интерактивного обучения. Начало изучения учебного сотрудничества нужно искать в истории педагогики, но дальнейшее освоение данной проблемы происходило в области психологии. В середине XX в. Курт Левин, начиная разрабатывать «теорию поля», выдвинул следующее предположение:

> ***«...обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности»***[5].

В этом и заключается важнейшая особенность интерактивного обучения: процесс научения происходит в групповой совместной деятельности. «Доказано, – подчеркивает И.А. Зимняя, – что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель–ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10%»[6]. Группа по отношению к каждому ее члену оказывается микрокосмосом (обществом в миниатюре), отражающим весь внешний мир. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его. Однако для организаторов интерактивного обучения помимо чисто учебных целей важно, чтобы в процессе происходящих в группе взаимодействий *осознавалась цен-*

---

[4] Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / РАН; Ин-т лингв. исследований. СПб., 1998. С. 209.

[5] Рудестам К.Р. Групповая психотерапия. СПб., 1998. С. 15.

[6] Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997. С. 409.

ность других людей и формировалась потребность в общении с ними, в их поддержке.

Групповая форма обучения, по мнению зарубежных специалистов, позволяет одновременно решать три основные задачи:

- ✓ конкретно-познавательную задачу, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- ✓ коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- ✓ социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

За рубежом широко распространены групповые формы обучения, связанные с групповой психотерапией: Т-группы, гештальт-группы, группы встреч, телесной терапии, арт-терапии, психодрамы, ТЦВ (темоцентрированного взаимодействия) и др. Как в психокоррекционной группе, так и в группе интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции, необходимые для успешной деятельности:

- ➔ *решение поставленных задач* (учебных, поведенческих и пр.);
- ➔ *оказание поддержки членам группы* в ходе совместной работы [7].

Таблица 3

ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Компоненты деятельности	Функции группы, ведущие к успешной деятельности	
	решение задач	оказание поддержки
Роли членов группы	Инициатор, разработчик, координатор, контролер, оценщик, интерпретатор	Вдохновитель, гармонизатор, организатор общения, доброжелательный слушатель
Действия	Внесение, принятие предложений, сведений, мнений, их обработка	Поддержка начинаний, побуждение к высказываниям, принятие чужих идей
Результат	Мобилизация всех членов на поиск и достижение поставленной перед группой цели	Укрепление взаимной приязни членов группы и их сплоченности, что облегчает достижение групповой цели

Следовательно, учебное взаимодействие будет результативным и эффективным, в том случае, если оно реализует обе функции в равной степени, а не смещено (децентрировано) в сторону той или другой. В обучении, ориентированном на интерактивную форму, изменяется направленность действий членов

[7] Рудестам К. Р. Указ. соч. С. 26.

группы, корректируются роли, уточняется система оценки результата совместной деятельности. На оптимизацию процесса интерактивного обучения влияют следующие факторы.

В реальной практике обучения педагог нацелен в основном на *решение учебной задачи*. Такая децентрация учебного взаимодействия оправдана при традиционном (передаточном) способе обучения. Но при организации групповой работы эффективность обучения во многом зависит от благоприятного эмоционального климата микрогруппы. И.А. Зимняя называет это психологическим контактом, или «общностью психического состояния, вызванной и вызывающей взаимопонимание в совместной деятельности, связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу сторон взаимодействия»[8]. Формирование групповой общности начинается уже на этапе объединения учащихся в группы.

Некоторые педагоги предлагают учащимся объединяться в группы «по желанию». Плюсы такого подхода заключаются в учете межличностных связей школьников. Но существуют и минусы: формируются группы, неравные по силе, поэтому результаты совместной деятельности могут сильно различаться; кроме того, внутри группы может сложиться атмосфера, когда интерес к общению вытесняет необходимость решения учебной задачи. Поэтому Г.А. Цукерман предлагает объединять детей в группы «с учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямцу полезно помериться силами с упрямцем. Двух озорников объединять опасно (но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с детьми доверительный контакт). Самых развитых детей не стоит прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы»[9].

При формировании групп интерактивного обучения стоит принимать во внимание и задачи урока. Например, при изучении темы «Домашние животные» (урок английского языка) учитель должен предусмотреть, чтобы в каждую группу обязательно был включен ученик, у которого живет кошка, или собака, или рыбки и пр. В ином случае у учащихся не будет предмета для заинтересованного обсуждения. Или, напротив, можно создавать гомогенные группы, то есть группы, члены которой имеют общие интересы: музыкальные пристрастия (классическая музыка, рок, отечественная эстрада), увлечение спортом и пр.

---

[8] Зимняя И.А. Указ. соч., 1997. С. 403.
[9] Цукерман Г.А. Указ. соч. С. 159–160.

Следующий этап интерактивного обучения – **организация учебной деятельности учащихся в группе**. Данный этап включает: *усвоение учебной задачи*, стоящей перед группой; *процесс поиска* (обсуждения) *лучшего решения*; суммирование мнений и *подведение итогов* групповой работы; *презентацию группового решения* поставленной задачи в рамках, определенных педагогом.

Как правило, та учебная задача, которую ставит перед группами педагог, по-разному воспринимается учащимися. Это обусловлено индивидуальными особенностями восприятия школьников: одни понимают именно так, как того хочет учитель; другие, отвлекшись, не услышали двух-трех слов, что-то «достроили» сами, поэтому их представление о задаче уже не совпадает с учительским, и т.д. К тому же (и это очень важно) содержание учебного задания для группы имеет иной характер, нежели при традиционных формах обучения. Стоит ли, например, предлагать группе решить обычную задачу из учебника, если две трети класса могут решить ее самостоятельно? Только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения – так формируется общее мнение группы. Задание для интерактивной формы обучения может быть следующим: выбрать из предложенного множества качеств те, которые, по общему мнению, наиболее полно характеризуют предмет, явление, личность героя литературного произведения, историческое лицо и пр. Еще раз подчеркнем: для определения общего мнения группы необходимо, чтобы задача, которая определяет ход групповой работы, была правильно воспринята всеми членами группы.

В процессе поиска решения задачи при интерактивном обучении происходит столкновение различных точек зрения учащихся. Одно из самых трудных правил поведения для школьников (да и не только для них) заключается в том, что следует различать личность одноклассника и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Например, как *инициатор*, ученик может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Или другой, более острый случай: роль *контролера* закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам «критик», и его оппонент должны чувствовать границы ситуации и не переносить конфликтную ситуацию за рамки урока в межличностный план.

Г.А Цукерман рекомендует выявлять в практике интерактивного обучения как позитивные, так и негативные образцы взаимодействия. Роль первых заключается в «поощрении сработавшихся групп и в де-

монстрации менее удачливым группам веера возможностей группового взаимодействия»[10]. Разбор негативных образцов, где заострена конфликтная ситуация, «помогает классу не только интуитивно нащупать, но и вывести, осознать нормы и правила взаимодействия как средство предотвратить обиды»[11].

Педагог, как и ведущий психотренинговой группы, в зависимости от ситуации (готовности класса к групповой форме обучения, степени сплоченности коллектива и пр.) может: 1) изначально обозначить допустимые и недопустимые формы взаимодействия; 2) дождаться конфликтной ситуации и уже «постфактум» познакомить учащихся с нормами поведения в группе; 3) совмещать первый путь со вторым. Часть исследователей (И.И. Рыданова, Г.А. Цукерман и др.) полагают, что при переходе к формам учебного сотрудничества стоит затратить три-четыре занятия именно на знакомство учащихся с нормами группового поведения.

Специалисты выделяют следующие нормы поведения в процессе интерактивного обучения[12]:

- ✓ в совместной работе нет «актеров» и «зрителей», все – участники;
- ✓ каждый член микрогруппы заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая;
- ✓ следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации;
- ✓ если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» (например, «Правильно ли я понял?..»); только после этого делаются выводы;
- ✓ критикуются идеи, а не личности;
- ✓ цель совместной деятельности заключается не в «победе» какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме и т.д.

Процесс подведения итогов показывает, насколько удалось группе выполнить поставленную задачу. Существуют некоторые «подводные камни», к которым должен был готов учитель. Например, на представлении решения группы вдруг выясняется, что «рупор группы» («спикер», «ритор», «говорун» и пр.) высказывает свое мнение, а не мнение группы. Или, наоборот, в процессе защиты

[10] Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. С. 149
[11] Там же.
[12] См. работы М. Беркли-Ален, С. Дерябо и В. Ясвина, М.В. Кларина, М.И. Станкина, Л.Д. Столяренко, Г.А. Цукерман и др.

оказывается, что далеко не каждый член группы в состоянии объяснить и доказать решение. Следовательно, функция группового сплочения не была реализована в достаточной мере. Для того чтобы преодолеть децентрацию учебных и коммуникативных задач, зарубежные педагоги на этапе постановки задачи особо оговаривают, что мнение группы должно действительно выражать совокупное мнение всех членов. Это значит, что в процессе обсуждения нужно учиться слушать друг друга, принимать чужую точку зрения, уступать или, напротив, находить такие аргументы, которые, не обижая, доказывают правильность позиции, мнения и т.д.

Организация презентации группового решения зависит от задуманного построения всего занятия. Обратимся к классификации форм совместной деятельности, предложенной Л.И. Уманским[13]:

Таблица 4

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ГРУППОВЫХ РЕШЕНИЙ

Формы совместной деятельности (по Л.И. Уманскому)	Варианты презентации групповых решений
Совместно-индивидуальная	Каждая группа представляет итог своей деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее
Совместно-последовательная	Продукт деятельности каждой группы становится определенной ступенью к решению общей проблемы
Совместно-взаимодействующая	Необходимо перегруппировать учащихся, в результате между новыми группами происходит интенсивный обмен наработками. После возвращения в исходные группы учащиеся имеют возможность при минимальных временных затратах найти общее решение проблемы [14]

Этап презентации групповых решений сменяется исключительным по своей значимости этапом, который можно определить как отличительную особенность интерактивного обучения, – **рефлексией прошедшего занятия**.

Как мы помним, учебное взаимодействие должно выполнять не только функцию решения учебной задачи, но и оказания поддержки членами группы. Если первая функция осуществляется в силу самой учебной ситуации, то реализация второй оценивается именно на рефлексивном этапе. Сложность его за-

[13] Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980. С. 131.
[14] См. методику «Мозаика», гл. YII настоящего пособия.

ключается не столько в нежелании учащихся разобраться в своих чувствах, сколько в неумении выразить свои ощущения.

Рефлексия (от позднелат. reflexio – обращение назад, отражение) – деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний[15].

Поэтому педагогу стоит заранее подобрать вопросы, помогающие школьникам понять и адекватным образом выразить отношение к происходящему. Например: *Легко ли работать в группе? Кто ощущал себя некомфортно и почему? Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе? Какие чувства испытывает спикер, представляющий мнение группы, но не твердо уверенный в правильности решения? К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает отмалчиваться? Что испытывает человек, которому не дают высказаться? Что помогает и что мешает общей работе? Какова должна быть помощь учителя? Что нового приобретаешь в совместной работе? Как можно улучшить работу группы?*

Если педагог заинтересован в том, чтобы школьники учились понимать и конструктивно оценивать происходящее, он должен быть готов принять различные точки зрения учащихся. Случается, что на рефлексивном этапе подростки высказывают негативные отзывы по поводу предложенного задания или недостаточной, на их взгляд, помощи учителя во время занятия. Попытка пресечь подобные высказывания чревата в будущем отказом ученика принимать участие и в анализе, и в самой групповой работе. Но стоит напоминать о том, что учение складывается из *встречных усилий* педагога и учащихся; и ответственность за неудачи несут обе стороны.

Эффективность рефлексивного этапа зависит также от готовности учащихся к самоанализу. Важно, чтобы рефлексия присутствовала на каждом занятии, чтобы в нее на первых порах включались все без исключения учащиеся (позже можно остановится на заслушивании реплик нескольких человек). С первого же занятия необходимо принять правило «трех "нельзя"»: нельзя говорить о том, что уже было сказано; нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе (под каким бы то ни было предлогом); нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение. В процессе высказывания мнений не должно быть повторов, поэтому необходимо настроить школьников на то, что чувства, испытываемые ими, могут быть сходными, но не одинаковыми. Найти и показать особенность личного переживания (по поводу всего занятия, отдельно-

[15] Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М., 1996. С. 121.

го эпизода, конкретного человека и пр.) – в этом и заключается момент осмысления.

Отличие основ интерактивного обучения от традиционного требует пересмотра привычной системы **оценки** деятельности учащихся, что является характерным для всех подходов, ориентированных на субъект-субъектное обучение.

В. Болотов, Дж. Спиро: *«Чрезвычайно важно, что в новой системе обучения изменяются подходы к допущенным учащимися ошибкам. Фокус внимания преподавателя смещается от получения правильного ответа к пониманию того, каким образом этот ответ получен. Ошибки учащихся преподаватель использует как часть учебного процесса, вместе с ними анализирует логику мышления, приведшую к просчетам, и тем самым совершенствует мыслительный процесс»*[16].

И.А. Зимняя: *«Учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта»*[17].

Г.А. Цукерман: *«Главный принцип разбора ошибок совместной работы: **разбирать не содержательную ошибку** (например, неверно составленную схему), а **ход взаимодействия!!!**», «...при оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость... Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок!!!»*[18].

Последние рекомендации относятся к организации работы с младшими школьниками. Представляется, что в среднем и старшем звене школьного обучения продуктивность (то есть результативность) работы группы все же должна приниматься во внимание. Можно более гибко подойти и к вопросу о равной оценке деятельности всех учащихся группы и обратиться за консультацией к самим ученикам. Если между педагогом и воспитанниками действительно существуют доверительные и искренние отношения, то оценки, выставленные учениками, совпадают с оценкой, данной учителем (хотя при определенных стилях

[16] Болотов В., Спиро Дж. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. 1995. N 1. С. 72.
[17] Зимняя И.А. Указ. соч. С. 405.
[18] Цукерман Г.А. Указ. соч. С. 159 –160.

педагогического руководства мнение учащихся может отражать попустительское или противоречивое их отношение к учебе). Полностью отказаться от оценки продуктивности учебной деятельности в наших условиях не представляется возможным, поскольку целенаправленность интерактивного обучения оказывается в таком случае заменена психотренинговыми эффектами.

О продуктивности учебной деятельности судят не только по ее результатам, но и по процессу ее протекания. С точки зрения В.Я. Ляудиса, в зависимости от ведущего типа учебного взаимодействия можно выделить продуктивный и непродуктивный типы учебных взаимодействий. При продуктивном типе учебного взаимодействия, к которому, без сомнения, можно отнести и интерактивное обучение, характерными особенностями процесса обучения являются:

- ✓ включенность каждого ученика в решение творческих задач «не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания»[19];
- ✓ оптимизация познавательной деятельности и межличностных отношений, ведущая к «становлению механизмов саморегуляции поведения и личности учащегося»[20];
- ✓ более продуктивное, чем ранее, «мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности»[21].

Все это подтверждает необходимость освоения техники интерактивного обучения в педагогическом процессе. Но в связи с обновлением содержания и формы педагогических взаимодействий изменяются и требования к профессиональной подготовке педагога. В.Н. Соколов в своем исследовании «Педагогические взаимодействия в эвристическом обучении» замечает, что педагог с учетом актуальных запросов развития системы образования должен оттачивать следующие умения:

- ➢ организовывать такое исследование задачи, которое воспринимается обучаемым как собственная инициатива;
- ➢ целенаправленно ставить перед учащимися учебные ситуации, побуждающие их к интеграции усилий;
- ➢ создавать учебную атмосферу в классе и дозировать свою помощь учащимся;
- ➢ осознавая педагогическое взаимодействие как влияние реакций обучаемых на управляющие воздействия педагога, решать нестандартные учебные и межличностные ситуации;

---

[19] Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994. С. 49.

[20] Там же.

[21] Там же. С. 50.

- сохраняя свой научный авторитет, помогать учащимся не попадать под его зависимость, которая сковывает их мыслительную деятельность, а проявлять самостоятельность в интеллектуальном поведении[22].

Учитель также должен:

- уметь находить проблемную формулировку темы урока, занятия. Тогда традиционная тема «Как понимают счастье герои и автор поэмы "Кому на Руси жить хорошо?"» может стать предметом живого диалога: «Ощущают ли счастье герои поэмы?», «Одинаково ли понимают счастье герои и автор поэмы?», «Относятся ли автор и герои поэмы к тем, "кому на Руси жить хорошо"?», «Герои или автор являются настоящими героями поэмы?» и т.д.;
- уметь ставить перед учащимися вопросы, которые, в отличие от наводящих («Когда началась война 1812 г.?»), способствуют поиску и совместной работе («Какие стратегические планы обороны и наступления были предложены русскими генералами в июле 1812 г.?»);
- быть готовым к детальному анализу и самоанализу занятия и не жалеть времени на «педагогические заметки». Такие краткие записи помогают проследить, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано, как этого избежать в дальнейшем и т. д.

Подведем некоторые итоги

Современная образовательная ситуация требует поиска и освоения новых форм учебных взаимодействий между участниками процесса обучения. В последнее время педагогами-практиками начинает осваиваться интерактивное обучение, основанное на диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах процесса познания. Такое обновление ведет к тому, что при определении основ интерактивного обучения невозможно обойтись плоскостным, линейным отображением. Стоит выделить задачи, определяющие заданность интерактивного обучения, и условия, ведущие к их реализации. Среди задач интерактивного обучения можно выделить *внешние*, результат решения которых в большей степени поддается анализу, и *внутренние*, результат которых может быть пролонгирован во времени. Выделим педагогические условия (механизмы) реализации интерактивного обучения, касающиеся организации деятельности всего класса, и *психологические*, корректирующие работу определенной группы, влияющие на

---

[22] Соколов В.Н. Педагогические взаимодействия в эвристическом обучении: Автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 1997.

конкретную личность. Рассмотрение задач интерактивного обучения и условий его осуществления дает наиболее полное представление о подходе к учебным взаимодействиям, отвечающем актуальным запросам современности.

Таблица 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Задачи	Педагогические основы организации групповой работы	
	Педагогические	психологические
Внешние	– постановка общих целей групповой работы; – организация учебного пространства (расстановка парт, местоположение групп); – формирование учебных групп; – знакомство с правилами учебного сотрудничества; – выработка системы оценок, закрепляющих интерактивные умения и навыки учащихся	– формирование мотивационной готовности учащихся к межличностному взаимодействию; – принятие учащимися нравственных норм и правил совместной деятельности; – развитие общегрупповой рефлексии; – формирование группового единства
Внутренние	– формирование готовности к интерактивному обучению; – развитие навыков взаимодействия в учебно-воспитательных ситуациях; – оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности; – повышение познавательной активности класса; – формирование классного коллектива	– личностная готовность к работе в группе; – осознание школьником прав и обязанностей члена группы; – отработка навыков межличностного взаимодействия; – развитие личностной рефлексии; – становление школьника как субъекта учебной (и иной) деятельности

В таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно оптимизировать сущность, содержание и структуру педагогических взаимодействий.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

Сверяясь с текстом главы, заполните предложенную ниже таблицу: соотнесите характеристики с соответствующими психолого-педагогическими условиям организации интерактивного обучения (поставьте знак ✓, если соответствие налицо):

Характеристики интерактивного обучения	Педагогические условия организации групповой работы				
	функции, задачи	этапы, стадии	групповые роли	приемы групповой работы	критерии успешности
1. Развитие коммуникативных навыков					
2. Поиск лучшего решения					
3. Побуждение к высказыванию					
4. Инициатор					
5. Включенность каждого ученика в занятие					
6. Три «нельзя»					
7. Объединение учащихся в группы					
8. Улучшение межличностных отношений					
9. Социальная ориентация					
10. Доброжелательный слушатель					
11. Поддержка начинаний					
12. Внимание к позитивным и негативным образцам взаимодействий					
13. Вдохновитель					
14. Презентация группового решения					
15. Формирование умений и навыков самообразования					
16. Контролер					
17. Оказание поддержки членам группы					
18. Внесение предложений					
19. Выработка системы оценок процесса и результата совместной деятельности					
20. Усвоение учебной задачи					
21. Разработчик					
22. Рефлексия					
23. Повышение познавательной активности					
24. Решение учебных задач					
25. Организатор общения					

Глава YII

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

> ***Так она разговаривала и спорила сама с собой, принимая то одну сторону, то другую. Беседа получалась очень интересной....***
>
> *Л. Кэрролл*

Структура данной главы предопределена основным понятием, вынесенным в заглавие, – «технология». На сегодняшний день «технология» является одним из наиболее употребляемых педагогических терминов, что свидетельствует не только о практической актуальности данного понятия, но и о стадии его теоретического освоения. Именно поэтому в профильной литературе сосуществуют «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология организации» и т.д.:

«...в отечественной литературе термин "педагогическая технология" употребляется очень широко. Он может обозначать... направление дидактики, затем – технологически разработанную обучающую систему, далее – систему методов и приемов какого-либо учителя, наконец, – методику и отдельные методы воспитания (например, технология организации групповой деятельности)»[1].

Поскольку существуют различные трактовки нового для педагогики явления, необходимо очертить то терминологическое пространство, в котором представлены интерактивные варианты организации учебных взаимодействий.

«Технологии обучения, – размышляет Т.С. Назарова, – понятие близкое, но не тождественное педагогической технологии, поскольку оно отражает путь освоения конкретного учебного материала (понятия) в рамках определенного предмета, темы, вопроса и в пределах избранной техники. Технологии обучения вариативны и сродни частным методикам... Их задача – максимально упростить организацию учебного процесса, сохранив его эффективность путем передачи творческих функций учителю»[2].

В рамках технологии организации интерактивного обучения представляют интерес некоторые существенные характеристики педагогической технологии:

✓ *технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел;*

---

[1] Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998. С. 181.

[2] Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. № 3. С. 20–27.

✓ *«технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного результата;*

✓ *функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения;*

✓ *поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, и, с другой, гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками...»*[3]

К сожалению, в современной системе образования возможности технологии интерактивного обучения используются явно недостаточно. Широкие возможности интерактивного обучения могут быть реализованы и в форме обучения, получившего определение «*погружения*».

Идея обучения методом погружения была выдвинута М. П. Щетининым: «Хочу обратить внимание: в рамках одного дня во все периоды погружения работа строилась так, чтобы в различных видах деятельности были задействованы все анализаторы (зрение, слух, моторика), индивидуальные занятия чередовались с групповыми и коллективными, репродуктивные задания с творческими»[4]. И далее:

«Ученик во время погружения вынужден быть сосредоточенным, внимательным, активным в каждую минуту урока. Причем он должен думать не только о себе, но и о товарищах, каждому из которых возможно потребуется помощь, так как учебно-познавательная деятельность организуется как коллективный труд. Привычный порядок расположения учебных столов изменен. Ребята объединены в группы по четыре-пять человек... Как правило, почти каждый выступает в роли и учителя, и ученика, ведущего и ведомого, организатора коллективной работы и ее рядового участника, но заинтересованного в успехе общего дела – выполнении задания учителя»[5].

Приведенная цитата свидетельствует о том, что уже в середине 1980-х гг. некоторые методы и приемы интерактивного обучения – обучения, погружен-

[3] Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: Практико-ориентированная монография. М., 1994. С. 10–12.

[4] Щетинин М.П.. Объять необъятное: записки педагога. М., 1986. С. 146.

[5] Там же. С. 147.

ного в общение, – уже находили свое воплощение в педагогической практике. Позже эти приемы совершенствовались, подкреплялись теоретически (труды А.Б. Добровича, Б.П. Жизневского, В.А. Кан-Калика, И.И. Рыдановой, Г.А Цукерман и др.).

В последнее десятилетие появились методические работы, касающиеся технологии организации интерактивного обучения на уроках иностранного языка. Это обусловлено численным составом учащихся: классы делятся на две группы, а в школах, специализирующихся на углубленном изучении курса лингвистики, на три, даже на четыре группы. В таких условиях оказались возможными различные варианты количественных перегруппировок школьников в зависимости от учебной задачи, поставленной учителем.

Однако существуют определенные положения, обусловливающие эффективность интерактивного обучения, применимые и на других занятиях. Важнейшее – организация учебного пространства. Диалогичные формы взаимодействий предполагают, что собеседники обращены лицом к лицу. Поэтому традиционная расстановка парт, когда дети видят затылки впередисидящих и только одно лицо – лицо учителя, здесь неуместна. Необходимо искать оптимальные варианты расстановки учебных мест в зависимости от количества групп, числа учащихся в каждой группе.

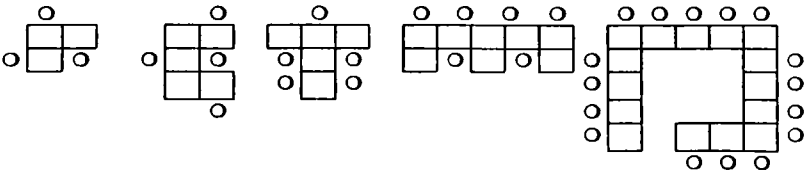


Рис. 9. Варианты организации учебного пространства при интерактивном обучении

Изменение привычной организации учебного пространства, возможность решать поставленные вопроса со-обща подготавливают учащихся к нетрадиционным формам обучения. Возникает парадокс: неожиданные сначала методы обучения постепенно становятся для учащихся знакомыми и ожидаемыми. При входе в класс, где учебное пространство организовано иначе, чем обычно, у учащихся возникает ответная реакция: готовность включиться в соответствующие обстановке формы учебных взаимодействий. Не случайно Л.С. Выготский подчеркивал: «Ожидание облегчает поведение при наступлении конкретного

события»[6]. Внутренняя готовность учащихся позволяет сокращать время, необходимое им для погружения в форму и содержание интерактивного обучения.

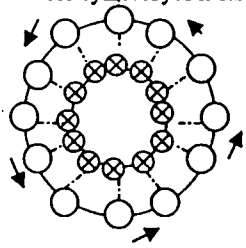
Перейдем к конкретным примерам организации учебных взаимодействий.

1. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ПАРАХ.

Учебная диада чаще всего используется учителями как тренинг для закрепления усваиваемого материала. «В самом деле, – отмечает Ю.З. Гильбух, – ничто так не способствует научению, как попытка изложить усваиваемый материал другому человеку»[7]. Поэтому чаще всего парная работа строится на базе:

- последовательного пересказа друг другу определенной части учебного материала;
- взаимопроверки проделанной работы (возможно применение элементов программированного контроля);
- работы в режиме интервью (ответы на заранее подготовленные вопросы).

Но существует и такая форма работы в парах, как «хоровод».



Учащиеся делятся на две равные группы, которые образуют два круга – внутренний и внешний. Ученики из внутреннего круга в течение всей работы остаются на месте. Школьники, которые находятся во внешнем круге, после каждого мини-диалога делают шаг влево и оказываются перед новым партнером.

Рис. 10. «Хоровод» – технология организации работы учебных пар

Учебный диалог повторяется вновь и вновь. На первый взгляд, работа носит репродуктивный характер. Однако, по мнению педагогов-практиков, каждый новый диалог чем-нибудь отличается от предыдущего (интонациями, паузами, вопросами и т.д.). Даже если в хороводе прокручивается один и тот же текст, степень его усвоения заметно возрастает вследствие многократного проговаривания и прослушивания.

Тематика мини-диалогов может быть самой разнообразной: понятия – их определения; событие – дата, историческое лицо; имя героя – произведение, автор; пример для мгновенного решения – ответ; изучаемое правило – подтверждающий пример и мн. др. Для того чтобы диалог был динамичен, «не зависал», нужно настроить группы: те, кто спрашивает, должны иметь в запасе два-

[6] Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1965. С. 151.

[7] Гильбух Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащегося // Сов. педагогика. 1990. № 5. С. 86.

три готовых задания; тем же, кто вступает в диалог, необходимы мобилизация знаний и желание правильно ответить.

Любопытный пример работы в парах приводит С.Л. Рябцева в книге «Диалог за партой». Учитель предоставляет детям возможность вступать в диалоговые формы взаимодействия друг с другом, как соавторы при подготовке к сочинению и проверке написанного.

«Когда читаешь свое сочинение вслух себе или другому, сразу лезут наружу все огрехи и недоделки. Одно сам увидишь и исправишь, а другое заметит сосед по парте и поможет переделать – глядишь, и удачная работа получится. А то, что ребята работают парами, на первом этапе обучения письменной речи не минус, а плюс»[8].

Но существуют и минусы групповой работы в парах: затруднен контроль реальных знаний учащихся; в классе с большим числом учеников могут возникнуть сложности в организации учебного пространства для парной работы.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ТРОЙКАХ

Многие исследователи отмечают особую эффективность учебного процесса, в котором учащиеся организованы в тройки (Л.В. Путяева, Р.Т. Сверчкова, Я.А. Гольдштейн, Т.К. Цветкова и др.). Среди преимуществ учебной деятельности в триаде И.А. Зимняя называет:

- ✓ большую коллегиальность, аргументированность (за счет большего числа возникающих идей);
- ✓ большую контактность и лабильность группы;
- ✓ рефлексивность (за счет появления третьего лица) как новообразование в работе группы[9].

Действительно, появление третьего лица в учебной группе способно снизить накал страстей, и противоположные стороны начинают не просто спорить друг с другом, но переходят к стадии убеждения. Отстаивая свою точку зрения, учащиеся подбирают рациональные факты и аргументы в ее защиту. Таким образом, в процессе убеждения школьники самостоятельно проверяют истинность высказанных предположений.

Работа учебных триад может быть организована как в статичном ключе (поиск общего решения проблемы только внутри триады), так и в динамике, то

[8] Рябцева С.Л. Диалог за партой. М., 1989. С. 56.
[9] Зимняя И.А. Указ. соч . С. 410.

есть во взаимопереходах (рис. 11). Реализация «Мозаики» зависит от количества участвующих: их число должно делиться одновременно на 3 и 2 (например, 12, 18 и т.д.). До сообщения учителем задания учащиеся должны выбрать себе карточки с буквенными индексами (А, В, С), которые заранее разложены на каждом столе. Технология «Мозаика-3» осуществляется в четыре этапа (время работы каждого этапа от 12 до 20 минут). При первичном поиске поставленной учителем проблемы, каждый участник триады должен обязательно составить конспект решения, которое отражает мнение всей группы. На втором этапе учащиеся покидают первичные группы и образуют гомогенные диады (А– А; В– В и т.д.). В диадах происходит интенсивный обмен решениями, уточняются и обогащаются конспекты каждого участника. Следующий этап по форме практически повторяет предыдущий – работа в диадах, но уже с новыми партнерами (сохраняется требование буквенного единства). Таким образом, к концу третьего этапа каждый учащийся имеет многовариантный конспект решений по проблеме, предложенной учителем. На завершающем

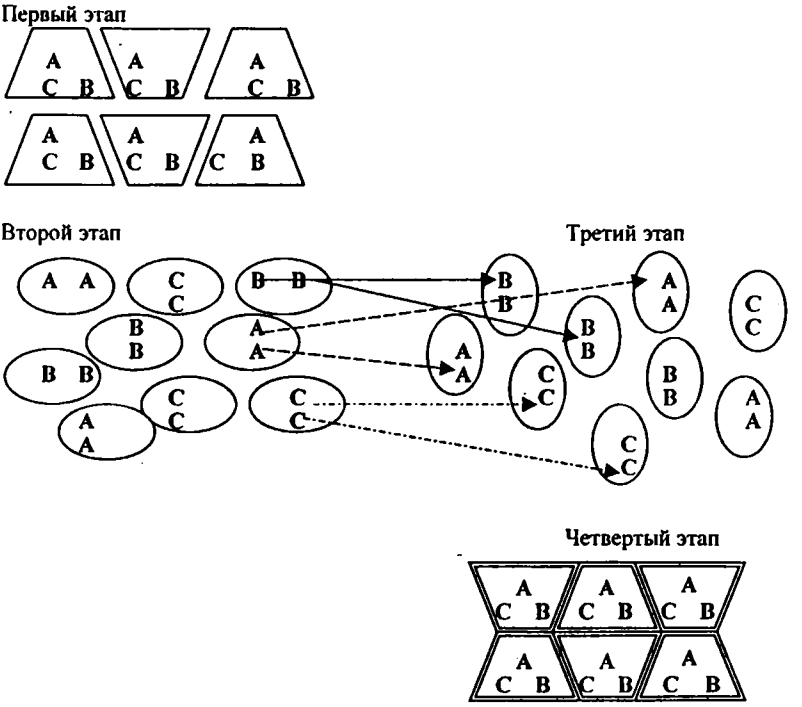


Рис. 11. «Мозаика–3» – технология групповой работы учебных триад

этапе учащиеся возвращаются в первоначальные триады, где, зная мнения всех остальных групп, имеют возможность выбрать наиболее полное решение, отшлифовать свою точку зрения.

Данная технология позволяет педагогу донести до каждого учащегося в процессе их общения вариативность, полифоничность решаемых задач и сэкономить учебное время.

Минусы данной технологии: требуется внимательное руководство процессом перегруппировки (особенно на первых занятиях); учащиеся, не готовые к подвижным формам интерактивного обучения, с неохотой образуют требуемые диады.

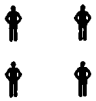
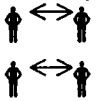
3. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ЧЕТВЕРКАХ

Интересно, что на практике педагоги редко используют учебные «квартеты». Данные опросов учителей и учащихся свидетельствуют о том, что чаще всего объединение учеников в группы «по четыре» происходит на зачетных занятиях. А организация работы учебных четверок на обычных занятиях, по мнению педагогов, мало чем отличается от таких же групп из пяти или шести учеников.

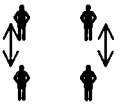
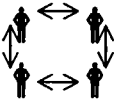
Возможности работы в учебных четверках может продемонстрировать технология «Междусобойчик».

Таблица 6

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
РАБОТЫ УЧЕБНЫХ ЧЕТВЕРОК «МЕЖДУСОБОЙЧИК»

Этап	Позиции	Содержание
1. Индивидуальная работа		Педагог предлагает задание (достаточно большое по объему): изучить и составить конспект трех-четырех параграфов учебника; продумать вопросы к дискуссии по актуальной теме и т.д. На подготовку и выполнение данного задания дается 15–20 минут. Важно, чтобы к концу контрольного времени каждый член группы имел свой вариант выполненного задания
2. Работа в парах (горизонтальные связи)		Каждый участник выбирает себе партнера. Задание по содержанию остается прежним, но цель данного этапа заключается в нахождении общего решения между парами. Важно, чтобы найденное решение выражало общее мнение двух участников. Время для обсуждения – 10 минут

Продолжение табл. 6

Этап	Позиции	Содержание
3. Работа в парах (вертикальная связи)		Пары меняются. Содержание работы остается прежним. Новые партнеры обмениваются своими решениями и ищут возможность обновления проблемы. Время для обсуждения – 10 минут. Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать мнение другого, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение
4. Принятие группового решения		Члены группы собираются вместе. Поскольку все уже осведомлены о возможных способах решения, цель данного этапа заключается в выработке общих положений. При этом большое внимание уделяется не только содержанию, но и форме решения задачи (группы могут предложить решение в виде конспекта, рисунка, схемы, стихов и т.д.). Время – 10 минут

Такая форма совместной деятельности необходима для застенчивых школьников, предпочитающих обычно отмалчиваться. Данный способ организации парной работы ставят каждого ученика в условия активной деятельности. А на четвертом этапе группа может оценить вклад каждого участника в общее решение вопроса. Поэтому «Междусобойчики», как правило, благотворно влияют на самооценку таких детей и подростков.

Более сложную, но не менее интересную технологию учебных занятий предлагает Р.Ш. Царева – «Развивающее учебное взаимодействие» (РУВ), «которое определяется существованием и организацией учения, отражая процессы интеракций, воздействие обучающего и обучаемых друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение их интеллектуального, эмоционального и психофизического состояния в направлении личностного и профессионального роста»[10].

Используя опыт организации психотренинговых групп, Царева вводит в познавательную деятельность четыре роли: Докладчик, Понимающий, Конструктивный критик, Организатор. Каждая роль имеет свои отличительные черты и учебную задачу:

➔ Докладчик отличается высоким уровнем компетентности как предметной, так и общекультурной, в его функции входит содержательное обеспечение работы группы;

[10] Царева Р.Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей. Автореф. дис.... д-ра пед. наук. Казань, 1997. С. 12.

➔ Понимающий обладает эмпатийными способностями, создает благоприятный эмоциональный фон для работы группы;

➔ Конструктивный критик, имея опыт рефлексии, оценивает работу группы, вклад каждого в соответствии с ролью, а также сам процесс взаимодействия;

➔ Организатор должен обеспечить создание ситуаций учебного взаимодействия.

Подчеркнем, что такая четверка не отделена от ученического коллектива, а напротив, включена в его деятельность. Ее задача заключается в том, чтобы создать условия для решения учебной задачи всем классом при сохранении атмосферы взаимоподдержки и доброжелательности. Управленческая деятельность педагога при организации подобной работы подразделяется на тактическую (подготовка четверки учащихся, способной организовать познавательную деятельность класса) и стратегическую (постепенно включить всех учащихся в работу ролевых четверок). Продуктивность подобной технологии определяется степенью активности и осознанной ответственности за исполнение определенной позиции-роли, а также способностью гибко менять эти позиции.

Трудности в реализации технологии РУВ связаны, прежде всего, с возрастным ограничением, поскольку данная форма работы ориентирована на учащихся старших классов, колледжей, вузов и требует специальной психолого-педагогической подготовки самого учителя, преподавателя.

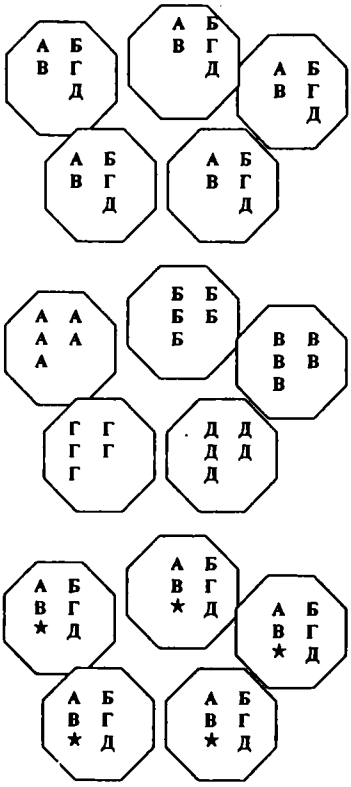
4. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ПЯТЕРКАХ

Педагоги, которые работают в режиме интерактивного обучения, отдают предпочтение организации учащихся в группы по пять человек («звездочки»). Класс достаточно легко разбивается на группы из пяти человек; таких групп получается, как правило, пять или шесть. Работу небольшого числа групп контролировать проще, чем деятельность семи-восьми групп из четырех человек.

Содержание работы групп остается тем же, что и в парах, тройках и четверках. Данная форма позволяет активизировать деятельность учащихся уже с этапа образования групп. Учитель подготавливает блоки карточек (по числу учебных групп); в каждом блоке по пять карточек, которые объединены одной темой. Каждая карточка содержит один признак, компонент, относящийся к данной теме. Карточки раскладываются «рубашкой» вверх. Педагог предлагает школьникам разобрать карточки, объединиться в учебные пятерки по той или иной теме, подготовить мини-выступление по данной теме.

Например, блок карточек по истории может включать причины, дату, событие, историческое лицо (лица), последствия. Задание учащимся: восстановить историческую цепочку и подробно описать событие. Карточки для уроков литературы: имя (имена) литературного героя, название произведения, автор (псевдоним), жанр, литературная эпоха. Задание группам: дать характеристику данному произведению с точки зрения его вписанности в литературную эпоху (или: выявить типизированные для исторической эпохи черты героя произведения). Карточки для уроков биологии: отряды животных – насекомоядных (например, крот, землеройка, выхухоль, щелезуб, прыгунчик), хищных зверей, непарнокопытных, парнокопытных. Задание: собраться по отрядам; определить характерные признаки животных данного отряда. Подобные блоки можно создать практически по любому предмету.

Работу пятерок можно организовать в упрощенном варианте типа «мозаики».



Учитывая трудности, возникающие при перегруппировке учащихся, третий этап «Мозаики-3» можно сократить. Форма и содержание остальных этапов остаются прежними (рис. 12). Сначала проблема обсуждается внутри группы из пяти человек. Каждый участник к концу обсуждения должен иметь общий для данной группы план решения (время 10–15 минут). Затем первоначальные группы временно распадаются; организуются новые, сформированные по принципу «единства»: А–А–А–А и т. д. Каждый из участников новой группы предлагает свой путь решения проблемы и знакомится с вариантами других групп. Выбирается лучшее или вырабатывается общее решение (время 10–15 минут).

Рис. 12. Технология организации учебной работы в пятерках «Мозаика-5»

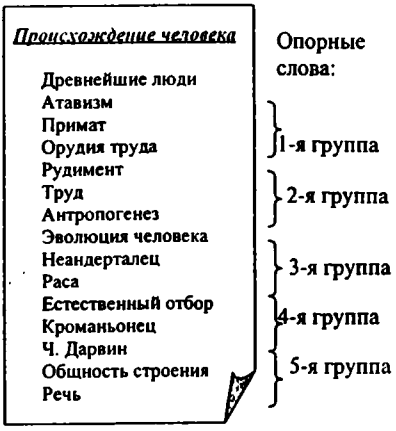
На заключительном этапе восстанавливаются первоначальные группы. Участники возвращаются с обогащенным видением (★) проблемы и пониманием многозначности ее решений. При совместном поиске находится более объективное решение по сравнению с работой одной изолированной группы (время 10–15 минут).

Трудности, возникающие при организации учебных «звездочек»: 1) часто количество учащихся в классе оказывается не кратным пяти, что ведет к укрупнению остальных групп до шести-семи человек; 2) могут возникнуть трудности при оценке вклада каждого члена группы в общее решение.

5. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНЫХ ШЕСТЕРКАХ

С удивительной работоспособностью группы из шести человек мы впервые столкнулись почти 20 лет назад в передаче «Что? Где? Когда?». Очень скоро данная форма организации работы была перенесена в школу: сначала как внеклассное мероприятие, вопросы которого касались любых сторон жизнедеятельности человека. Чуть позже учителя пришли к выводу, что лучше подбирать вопросы и задания для «Клуба Знатоков» из конкретной образовательной области. Недостаток данной формы групповой работы (педагогического характера) заключался в ограниченном числе «игроков», участвующих в заседании «клуба». Когда же телевидение познакомило нас с «Брейн-рингом», то проблема численной ограниченности участников была практически решена. Формы эти достаточно популярны, поэтому можно не останавливаться на технологии организации заседания «Клуба Знатоков».

Существует и иная технология работы учебных шестерок «Опорный конспект».



Сначала, как и во всех предыдущих вариантах, ученический класс делится на группы по шесть человек; группы находят (или самостоятельно организуют) свое рабочее место. На доске – заранее подготовленные листы ватмана (число листов соответствует числу учебных групп). Каждый лист озаглавлен в соответствии с какой-либо учебной темой. Все группы делегируют трех чело-

ловек, которые друг за другом подходят к листам и вписывают слово, термин, понятие, связанное с заявленной темой. Таким образом, создается банк опорных слов по теме. Если образовано пять групп, то на каждом листе получается до 15 слов, раскрывающих тему.

После того как все листы будут заполнены, они раздаются группам. Задание учащимся: составить конспект по данной теме с использованием опорных слов (допустима их перестановка). В конце занятия заслушиваются итоговые работы; анализируется полнота конспекта, а также производится оценка тех слов, которые были предложены в качестве опорных.

Но и здесь педагога могут подстерегать определенные трудности. Некоторые учителя отмечают, что шестерки могут распадаться на две группы по три человека, что заметно осложняет работу.

6. ОРГАНИЗЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В СЕМЕРКАХ

Увеличение численного состава группы приводит к тому, что камерные формы работы, приемлемые для диад и триад, сменяются дискуссионными. Учебная дискуссия является одной из популярнейших форм познания, однако наши учителя неохотно используют этот метод в своей практике, поскольку он требует:

- ✓ особой подготовительной работы;
- ✓ хорошего знания предмета обсуждения;
- ✓ умения руководить ходом дискуссии и втягивать в процесс обсуждения неактивных учащихся;
- ✓ принятия учителем неизбежного оживления учащихся.

Далеко не каждый педагог владеет технологией ведения дискуссии. Однако не стоит отказываться от данного метода обучения по этой причине. Ролевая методика дискуссии, предложенная Л.Д. Столяренко[11], позволяет включить в процесс организации и ведения дискуссии самих учащихся. Данный подход аналогичен ролям-позициям, предложенным Р.Ш. Царевой. Однако у Столяренко предлагается уже семь ролей: Ведущий, Инициативный, Спорщик, Соглашатель, Оригинал, Деструктор, Молчун. Дискуссия ведется участниками «большой семерки»; остальные учащиеся на время дискуссии становятся независимыми наблюдателями, которые в конце занятия должны ответить на вопрос: «Каким образом та или иная роль оказывает влияние на ход дискуссии и ее решение?»

[11] Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д., 1997. С. 700–707.

Семь добровольцев разбирают карточки (лежащие «рубашками» вверх), на которых определена конкретная роль и дана ее краткая характеристика:

➔ Инициатор захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора;

➔ Спорщик встречает в штыки любые выдвинутые предложения и защищает противоположные точки зрения. Словом, придерживается позиции Портоса: «Я дерусь, потому что дерусь!..»;

➔ Соглашатель выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящего;

➔ Оригинал как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает какие-либо неожиданные предложения;

➔ Организатор стремится к тому, чтобы высказались все участники, побуждает их высказываться, задает уточняющие вопросы;

➔ Молчун всячески избегает прямого ответа на вопрос, никто не должен понять, какой точки зрения он придерживается;

➔ Деструктор все время нарушает плавное течение дискуссии (что-то роняет, не вовремя хихикает, громким шепотом просит соседа подвинуться...).

Обязательные условия успешной дискуссии:

- учащиеся должны иметь определенные знания по обсуждаемой проблеме;
- участники должны вести себя в соответствии с полученной ролью;
- характер роли отражается только в поведении; это «тайна», которую не раскрывают до конца дискуссии.

Остальные учащиеся, которые наблюдают за разыгрываемыми дебатами со стороны, видят плюсы и минусы каждой позиции и решают для себя, какая роль является оптимальной для совместного обсуждения. Одновременно можно предложить школьникам вопрос: получится ли урок, если все ученики изберут роль Молчуна? Спорщика? Деструктора?

Если учебный диалог во взаимодействиях педагога и школьников используется регулярно, то у последних формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать «неправильное» предположение (поскольку ошибка не несет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с учителем, который постоянно побуждает к нестандартному мышлению.

Педагогические трудности данной формы организации групповых занятий связаны с тем, что учитель, работающий в интерактивном режиме, должен владеть навыками ведения дискуссии.

7. НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ДЛЯ ВСЕГО КЛАССА

К нестандартным урокам И.П. Подласый относит «импровизационное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру»[12].

К наиболее распространенным типам подобных уроков он относит уроки-конференции; уроки-пресс-конференции; уроки типа КВН; уроки-диалоги; уроки-аукционы; уроки, которые ведут учащиеся; бинарные уроки; интегральные уроки и т.п.

Педагоги недостаточно знакомы с различными формами проведения дискуссионных занятий. Поэтому ниже предлагаются технологии организации некоторых вариантов таких занятий – диспутов, дебатов, «сократовских диалогов» и т.д.

Начнем с классической схемы организации дискуссионных занятий. Цель, которую ставит учитель – знакомство группы с основными принципами ведения дискуссии. Проблематика дискуссии и материалы к ней должны быть подготовлены заранее. Причем очень важно, чтобы формулировка темы содержала проблему, поскольку, например, тема «Дубина народной войны в романе Л.Н. Толстого» не располагает к заинтересованному обсуждению. Второе требование к теме – однозначность ее трактовки: она должна быть сформулирована таким образом, чтобы каждый из участников мог ответить на нее утвердительно или отрицательно.

Например, обычный урок по теме «Герой нашего времени» может перерасти в бурное обсуждение, если сделать формулировку более конкретной: «Печорин – *настоящий* герой своего времени». Учащимся предлагается определить свое отношение к данной теме, исходя из следующих позиций: 1) абсолютно согласен; 2) согласен; 3) не могу определиться; 4) не согласен; 5) абсолютно не согласен – и обосновать выбранную позицию.

Важным условием эффективности дискуссии является развертывание тезиса, или заявленной темы. Умение участников правильно вычленять из темы занятия опорные слова и ключевые понятия является залогом того, что обсуждение не отклонится от темы, не потеряет логической нацеленности, не «зависнет» на житейских примерах. Очень важно, чтобы учитель был готов принять

---

[12] Подласый И.П. Педагогика. М., 1996. С. 384.

разные мнения учащихся. В противном случае разговор не состоится: учитель просто будет доказывать правоту своего взгляда, а задача занятия – тренинг «умения говорить» – потеряет смысл. В конце урока вместо подведения итогов школьники возвращаются к выбранной позиции, уточняют, обосновывают, отстаивают ее или признают, что изменили свое мнение по данной проблеме.

Целью урока-дискуссии может быть также определение роли ведущего и его функций. Организация урока в этом случае повторяет классический вариант. Но есть одно существенное уточнение: роль ведущего дискуссии закрепляется не за педагогом, а за учащимся. Выделяются три основные функции ведущего – вводная, коммуникационная и итоговая. В конце дискуссии все участники оценивают по пятибалльной системе деятельность ведущего. Важно подчеркнуть для учащихся, что оценивается не личность ученика, а только та *роль*, которую он играл в процессе обсуждения (в противном случае многие школьники завышают отметки, не желая обидеть одноклассника). После того как все высказались, слово для самооценки (рефлексии) предоставляется самому ведущему. Парадоксально, но даже в том случае, когда отметки ведущему оказываются невысокими, он, как правило, считает, что это занятие дало ему больше, чем остальным, в плане развития коммуникативных умений.

В процессе освоения технологий интерактивного обучения учащиеся вырабатывают определенные «правила взаимодействия в дискуссии», которые сводятся к следующему. Успех и результативность занятия обусловлены:

- ✓ нетрадиционной постановкой обсуждаемой проблемы;
- ✓ организацией пространства для дискуссии;
- ✓ подготовительной работой (сбор материала, своевременное оповещение и т.д.);
- ✓ готовностью настроиться на актуальное состояние собеседника (понять и принять);
- ✓ соблюдением правила «Человека отличает не только умение говорить, но и умение слушать».
- ✓ использованием «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т.д.
- ✓ стремлением всех сторон найти наиболее оптимальное для данной ситуации решение;
- ✓ навыками анализа и самоанализа, необходимыми для понимания того, как проходила беседа, где и почему обсуждение «провисало», как этого можно избежать в будущем.

Технология интерактивного обучения, основанного на эффективном учебном взаимодействии учителя и ученика, позволяет решить следующие за-

дачи: 1) реализовать процесс обучения на уровне субъект-субъектных отношений; 2) отрабатывать коммуникативные умения учащихся на каждом занятии в различных формах; 3) формировать активно-познавательную позицию школьников, соответствующую актуальным образовательным потребностям современного учебно-воспитательного процесса.

Подведем некоторые итоги

Интерактивное обучение – это актуальное направление современного образовательного процесса. Оно позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную деятельность учащихся. Новый подход к обучению требует серьезной перестройки организации учебной деятельности и изменения психологической позиции как учителя, так и ученика.

Однако некоторые педагоги останавливаются только на внешних аспектах интерактивного обучения: свободное, раскованное общение с учащимися, завышенные отметки и т.д. Такое отношение искажает сущность интерактивного обучения, превращая его в вариант «облегченной» педагогики (когда процесс дается легко и свободно, а результаты на «выходе» оказываются неудовлетворительными).

Практика показывает, что интерактивный подход к обучению не используется в образовательном процессе еще и потому, что педагоги не знакомы с технологией организации подобных занятий. Поэтому разработка и внедрение интерактивных технологий в учебный процесс может оказаться одним из перспективных направлений развития педагогики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Впишите в схему предложенные понятия: самообучение, группа, индивидуальная, диалог, интерактивное обучение, монолог, дискуссия, диада, взаимообучение. При этом цепочки слов должны быть связаны друг с другом по вертикали, горизонтали и даже по диагонали. 2. Подготовьте краткие ответы, используя горизонтальные, вертикальные и диагональные связи в качестве опорных сигналов.

1			
2			
3			

3. Попробуйте дать названия строкам в таблице:

1 – _____;

2 – _____;

3 – _____.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

> *Истина устремляется навстречу лишь тому, кто ее ищет.*
>
> *Минуций*

Анализ взаимодействий в области педагогики убедительно свидетельствует об актуальности и перспективности данного направления в сфере гуманитарных наук. Многогранность категории «взаимодействие» дает основание для проведения исследований на различных уровнях науки и практики.

На уровне методологии изучение должно быть продолжено с точки зрения разработки актуальных концепций педагогических взаимодействий в образовательном процессе. Говоря о методике и технологии организации педагогических взаимодействий, примем за основу положение, высказываемое в словаре «Основы педагогических технологий»: «Методика и технология органически связаны между собой: Методика – совокупность способов организации педагогического процесса, а технология есть средство их реализации»[1]. Система методов, этапы и формы, классификации моделей, отражающие современные механизмы взаимодействий субъектов в образовательном пространстве, нуждаются в дальнейшем изучении. Под технологическим освоением следует понимать конкретные приемы и средства, проективные и имитационные модели организации взаимодействий непосредственно в учебном и воспитательном процессе. Нужно признать, что в этой области уже существуют отдельные наработки, хотя россыпь технологических приемов еще не складывается в систему обучения, а предлагаемые методики организации взаимодействий слабо подкреплены теорией и методологией. Однако это не окончательный результат, а, скорее, неизбежный этап роста и развития, характерный для любого научного направления, в том числе и педагогики взаимодействий.

На основании материалов данного пособия можно выделить некоторые особенности педагогических взаимодействий в современном образовательном пространстве:

---

[1] Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / Отв. ред. А.С. Белкин. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995. С. 19.

➔ педагогическое взаимодействие является составной частью глобального взаимодействия и содержит в себе как общие (универсальность, объективность, причинная смена действий и состояний объекта и т.д.), так и специфические черты (заданность культурно-исторической ситуацией, трансляция содержания и форм взаимодействий из одной области в смежные и т.п.);

➔ педагогическое взаимодействие основано, с философской точки зрения, на прямой и обратной связи объектов, с психологической точки зрения – на последовательности процессов интериоризации (присвоения) и экстериоризации (вынесение вовне) субъектов образования, с педагогической точки зрения на количественных и качественных изменениях в организации педагогического процесса;

➔ исторический анализ выявляет количественные (индивидуальная и коллективная формы работы, а также групповая как промежуточный вариант между первой и второй) качественные изменения формы и содержания педагогических взаимодействий. К последним относятся групповая форма с равно- и разновозрастными связями, позволяющая устанавливать продуктивные связи не только между педагогом и учащимися, но и внутри ученической группы, коллектива. При этом каждая из рассматриваемых форм была для определенного периода новационная и прогрессивная;

➔ для педагогических взаимодействий конца XX в. характерны прежде всего качественные изменения позиций субъектов образовательного процесса: однонаправленный, транслирующий (от педагога к учащемуся) стиль взаимодействия постепенно меняется на субъект-субъектный, основанный на технологии встречных усилий участников процессов обучения и воспитания. Данная тенденция вовсе не исключает объектной позиции учащегося в учении (в зависимости от цели, задачи, формы учебного занятия и т.д.); но при этом не должна разрушаться эмоционально-эмпатийная связь педагога с учеником;

➔ педагогическое взаимодействие носит диалектический характер, поскольку процесс обучения и воспитания опирается на сферу межличностного общения; следовательно, общение включено в педагогический процесс. Общение представляет собой единство трех основных сторон – информативно-событийной, организационно-деятельностной (интерактивной) и эмоционально-эмпатийной (перцептивной); следовательно, взаимодействие является «строительным материалом» для педагогического общения. Такое «вложение» одних форм в другие и обеспечивает диалектичность организации взаимодействий в педагогическом процессе.

В итоге *педагогическое взаимодействие* можно рассматривать как детерминированную образовательной ситуацией особую связь субъектов и объектов образования, основанную на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве и приводящую к количественным и/или качественным изменениям в организации педагогического процесса.

Педагогика взаимодействий – направление безусловно актуальное, способное обогатить педагогическую теорию и практику. Изыскания в данной области должны коснуться как междисциплинарных проблем взаимодействия, так и сугубо педагогических: формирование концепций, анализ тенденций, оценка перспектив развития, разработка методических подходов, учитывающих качественные изменения в организации педагогического процесса, поиск и внедрение эффективных технологий обучения, ориентированных на педагогическое взаимодействие субъектов образования. Немаловажной задачей в этом направлении является подготовка педагогических кадров, владеющих навыками организации педагогических взаимодействий, которые отвечают актуальным запросам общества. Решению данной задачи посвящено это учебное пособие.

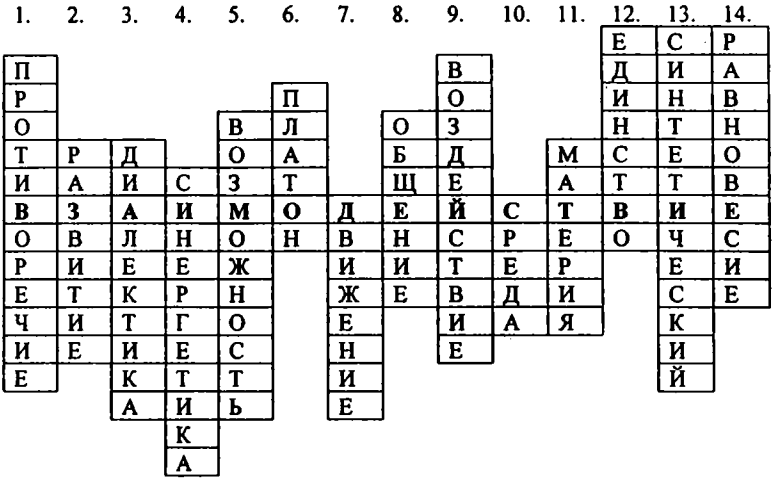
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Белкин А.С.* Педагогика Детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург, 1995.
2. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
3. *Болотов В., Спиро Дж.* Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. 1995. N 1.
4. *Гильбух Ю.З.* Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащегося // Сов. педагогика. 1990. № 5.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
6. *Каган М.С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
7. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
8. *Коротаева Е.В.* Основы педагогики взаимодействий/ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1996.
9. *Лийметс Х.Й.* О месте категории «взаимодействие» в педагогике // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: Сб. науч. тр. /Таллин. пед. ин-т. Таллин, 1979.
10. *Назарова Т.С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. № 3.
11. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М., 1998.
12. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М., 1994.
13. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. Т.1.
14. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. СПб., 1998.
15. *Рыдванова И.И.* Основы педагогики общения. Минск, 1998.
16. *Рябцева. С.Л.* Диалог за партой. М., 1989.
17. *Семенов В.Д.* Педагогика среды /Урал. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993.
18. *Смелзер Н.* Социология. М., 1994.
19. Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996.
20. *Соколов В.Н.* Педагогические взаимодействия в эвристическом обучении: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. М., 1997.
21. Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М., 1998.
22. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Ростов н/Д., 1997.
23. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980.
24. *Царева Р.Ш.* Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей. Автореф. дис.... д-ра пед. наук. Казань, 1997.
25. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОТВЕТЫ К ЗАДАНИЯМ

ГЛАВА I. К КРОССВОРДУ:



ГЛАВА II. К ТЕСТУ: 1 Б, 2 В, 3 Г, 4 А, 5 В

ГЛАВА IY. К ТЕСТУ:

Формы организации педагогических взаимодействий

1. Индивидуальная; 2. Фронтальная;
3.1. Индивидуально-групповая; 3.2. Парная; 3.3. Групповая (равновозрастная);
3.4. Групповая (разновозрастная); 3.5. Белл-ланкастерская.

ГЛАВА Y. К КОНСПЕКТУ:

Если педагогика предыдущих веков развивала практику педагогических взаимодействий, то в XX в. исследуется теория, т.е. *содержание* педагогических взаимодействий. Основанием для пересмотра традиционных взглядов в педагогике послужила гуманистическая психология, основоположниками которой являются *А. Маслоу, К. Роджерс*. Новое направление основывалось на идее об *уникальности, самодостаточности и значимости* каждой личности. Новое, ценностное восприятие личности ребенка нашло свое отражение и в отечественной педагогике. В процессе общения с формирующимся человеком нужно, по мнению М.С Кагана, не только «приобщать его к своим ценностям», но и уметь видеть *индивидуальную систему ценностей* ребенка и уметь приобщаться к ней. Такое ценностное отношение к личности изменяет и привычное восприятие ученика в качестве пассивного *объекта* учебной деятельности. Существуют определенные наработки по организации системы обучения, основанной на равновесной, *субъект-субъектной позиции* участников образовательного процесса, в США. Хотя, как показывают исследования, и эта система не идеаль-

на. Тем более опасен «слепой» перенос принципов системы образования одной страны на почву другой. Возможно, это и стало одной из причин того, что такое привлекательное направление, как *педагогика сотрудничества* не смогло до конца реализоваться в отечественной системе образования. Но все же педагогиноваторы: *Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, С.Л. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.* сумели утвердить идеи гуманистической педагогики и доказать на деле возможность субъект-субъектной организации педагогических взаимодействий. Этот подход сегодня воплощается в *теориях межличностно-ориентированного обучения, педагогического резонанса, встречных усилий и* т.д. Причем, как показывают данные, равновесные позиции учителя и ученика (*S–S, O–O*) далеко не всегда оказываются оправданными в учебной ситуации. Да и субъектность самого ученика не может быть некоторой данностью, она формируется в процессе обучения в определенной последовательности: $O \rightarrow O^S \rightarrow S^O \rightarrow S$. Динамика «возведения» учащегося в субъектную степень зависит от многих условий: личности ученика и учителя, объема и содержания *учебного материала*, учебной дисциплины, даже этапа урока. Но в любом случае одним из необходимых условий организации педагогических взаимодействий учителя и ученика является наличие между ними постоянной *обратной связи*. Именно она регулирует поведение участников образовательного процесса, корректирует ход урока, создает предпосылки для развития отношений сотрудничества, взаимопонимания и взаимодействия. Однако все это требует разработки новых *технологий* в организации педагогических взаимодействий.

ГЛАВА YI. К ТАБЛИЦЕ «ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ»:

Характеристики интерактивного обучения	Педагогические условия организации групповой работы				
	функции и задачи	этапы и стадии	групповые роли	приемы групповой работы	критерии успешности
1. Развитие коммуникативных навыков	✓				
2. Поиск лучшего решения		✓			
3. Побуждение к высказыванию				✓	
4. Инициатор			✓		
5. Включенность каждого ученика в занятие					✓
6. Три «нельзя»				✓	
7. Объединение учащихся в группы		✓			
8. Улучшение межличностных отношений					✓
9. Социальная ориентация	✓				
10. Доброжелательный слушатель			✓		
11. Поддержка начинаний				✓	
12. Внимание к позитивным и негативным образцам взаимодействий				✓	
13. Вдохновитель			✓		
14. Презентация группового решения		✓			

Характеристики интерактивного обучения	Педагогические условия организации групповой работы				
	функции и задачи	этапы и стадии	групповые роли	приемы групповой работы	критерии успешности
15. Формирование умений и навыков самообразования					✓
16. Контролер			✓		
17. Оказание поддержки членам группы	✓				
18. Внесение предложений				✓	
19. Выработка системы оценок процесса и результата совместной деятельности					✓
20. Усвоение учебной задачи		✓			
21. Разработчик			✓		
22. Рефлексия		✓			
23. Повышение познавательной активности					✓
24. Решение учебных задач	✓				
25. Организатор общения			✓		

ГЛАВА YII: К СХЕМЕ:

1.Формы учебной работы (количественный признак)	Индивидуальная	Диада	Группа
2. Методы учебной работы	Монолог	Диалог	Дискуссия
3. Формы учебной работы (качественный признак)	Самообучение	Взаимообучение	Интерактивное обучение

Приложение 2

В методическую тетрадь

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ
в практике обучения

Оцените, насколько освоены педагогом система интерактивного обучения: 4 балла – постоянно используется в практике; 3 балла – используется достаточно часто; 2 балла – используется редко; 1 балл – не используется.

Ф.И.О. учителя_____
Учебный предмет_____ Класс_____

ИНТЕРАКТИВНЫЕ УМЕНИЯ	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ		
	Малые учебные группы	Межгрупповое сотрудничество	Коллективные формы
Постановка целей совместной деятельности			
Организация пространства общения			
Отработанная система оценивания деятельности учащихся			
Осознанное принятие правил группового общения			
Умение извлекать нужную информацию			
Вопросы, побуждающие к продуктивной деятельности			
Отказ учителя от навязывания своего мнения			
Отработка навыков межличностного взаимодействия			
Наличие рефлексивного этапа			
Повышение познавательной активности			
Формирование субъективной позиции учащихся в учебной работе			

Обработка данных

Данные (идет ли речь о конкретном педагоге или о коллективе учителей) свидетельствуют: а) о том, насколько распространены в обучении интерактивные (нацеленные на учебное взаимодействие) методы и приемы;
б) о качестве используемых интерактивных методов обучения (педагоги, чье мастерство оценивается преимущественно в 3 и 4 балла, могут быть наставниками тех, кто набрал 1–2 балла).

В методическую тетрадь

ФОРМИРОВАНИЕ АТМОСФЕРЫ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКЕ

Выстроить рейтинговую кривую (оценить и отметить точкой каждую из предложенных ниже позиций, а затем соединить точки).

Ф. И.О. учителя _____

Учебный предмет_____ Класс_____

Интерактивная ориентация педагога	Оценочная шкала							Традиционная позиция педагога
1. Отношения сотрудничества: учитель и ученики заражают друг друга творческой энергией	3	2	1	0	-1	-2	-3	1. Отношения учителя и учеников носят преимущественно формальный характер
2. Учитель заботится об этике взаимоотношений и взаимодействий (учитель–ученик, ученик–ученик)	3	2	1	0	-1	-2	-3	2. Педагог не заостряет внимание на формировании культуры взаимоотношений и взаимодействий
3. Все учащиеся задействованы в различных видах и формах учебной деятельности (индивидуальная, групповая, фронтальная; игровая, художественная и пр.)	3	2	1	0	-1	-2	-3	3. Деятельность учащихся однообразна, носит репродуктивный характер, учащиеся пассивны, избегают инициативных поступков
4. Наличие обратной связи: комментируется деятельность учеников, ответам дается развернутая оценка; часть контрольных функций передана учащимся	3	2	1	0	-1	-2	-3	4. Отсутствие обратной связи: ответы учащихся не комментируются, не выработаны критерии оценки деятельности учащихся
5. Активная позиция учителя в организации учебного взаимодействия: включение в деятельность на всех уровнях	3	2	1	0	-1	-2	-3	5. Пассивная позиция: строгое следование конспекту урока, уклонение от импровизации, ограничение рамками социальной роли
6. Учитель поощряет инициативу учащихся, создает условия для ее реализации	3	2	1	0	-1	-2	-3	6. Учитель боится инициативы учащихся, опасаясь проявить в непредвиденной ситуации собственную некомпетентность
7. Дифференцированный (интерактивный) подход к учащимся в осуществлении учебного взаимодействия	3	2	1	0	-1	-2	-3	7. Жесткий (преимущественно воздействующий) подход в организации учебной деятельности учащихся
8. Заинтересованность педагога в оптимальной организации процесса и результата обучения	3	2	1	0	-1	-2	-3	8. Нацеленность на результат обучения в ущерб самому процессу учебной деятельности

Обработка данных

Положение рейтинговой кривой (крайнее левое или преимущественно левое) центральное, крайнее правое или преимущественно правое) дает представление о наработанности интерактивных приемов и методов в практике конкретного учителя.

В методическую тетрадь

ТЕСТ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ

Оцените поведение выбранного объекта наблюдения во время групповой работы, соедините точки единой линией.

Характеристики	Оценочная шкала					Характеристики
Легко принимает ситуацию групповой работы	5	4	3	2	1	Уклоняется от совместной деятельности
В работе свободен, раскован	5	4	3	2	1	Напряжен, скован
Готов согласиться с доводами окружающих	5	4	3	2	1	Не меняет собственной точки зрения
Свободно высказывает мнения, предположения	5	4	3	2	1	Боится открытого обмена мнениями
Делится информацией	5	4	3	2	1	Предпочитает владеть информацией
Адекватно откликается на предложения взаимопомощи и сотрудничества	5	4	3	2	1	Избегает ситуаций, требующих сотрудничества, поиска общего решения
Владеет умениями и навыками работы в группе	5	4	3	2	1	С трудом находит свое место в общей деятельности
Нацелен на решение групповых задач и оказание поддержки во время деятельности	5	4	3	2	1	Групповые цели и действия не являются приоритетными
Гибко реагирует на смену ролей во время деятельности	5	4	3	2	1	Старается выбирать одну и ту же роль в процессе совместной работы
Настроен на получение разнообразной информации во время рефлексивного этапа	5	4	3	2	1	Негативно относится к этапу рефлексии и анализа
Покидает группу в ожидании новой встречи	5	4	3	2	1	В итоге превалирует настроение обманутых ожиданий

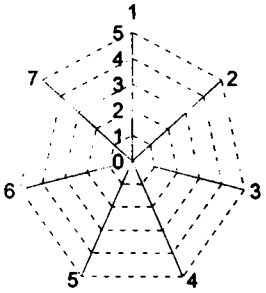
Обработка данных

Смещение линии к правому столбцу свидетельствует о достаточно осознанной склонности к индивидуальным формам работы и обучения. Присутствие в группе такого человека может задержать процесс поиска общего решения.

Центральное положение полученной линии показывает, что субъект при желании может неплохо вписаться в групповую работу, но может предпочесть и индивидуальные формы деятельности. Участие в работе группы зависит от настроения субъекта.

Смещение линии к левому столбцу указывает на открытость и готовность к взаимодействию в групповом общении. Трудности могут возникнуть на этапе индивидуальной работы: ученику становится скучно, он может отказаться от выполнения задания в ожидании следующего этапа совместной деятельности.

ЦИКЛОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ[1]



По пятибалльной шкале (0 баллов – никто в коллективе; 1 балл – почти никто; 2 балла – меньшинство; 3 балла – половина; 4 балла – большинство; 5 баллов – почти все члены коллектива) оцените уровень сплоченности коллектива по следующим показателям:

1. Ответственность – сознательное, добросовестное отношение к работе; понимание и принятие тех целей и задач, которые стоят перед коллективом.

2. Коллективизм – стремление решать все вопросы сообща, руководствуясь интересами коллектива, сохраняя и укрепляя его.

3. Сплоченность – единство мнений членов коллектива по самым важным вопросам; единство действий в жизненно важных ситуациях.

4. Контактность – взаимная общительность, благоприятные личные взаимоотношения.

5. Открытость – отношение к другим группам и коллективам, а также к новым членам коллектива.

6. Организованность – умение налаживать сотрудничество, распределять обязанности так, чтобы добиться наибольшей эффективности в совместной работе, готовность к изменению организационной структуры, необходимой для эффективной работы коллектива.

7. Информированность – доступность наиболее важной информации о состоянии дел коллектива и друг друга.

Соедините все точки в замкнутую кривую.

Обработка данных

Определите, какая характеристика коллектива является наиболее развитой, а какая – наименее.

Проецирование замкнутых кривых друг на друга (методом наложения) дает представление об объективности полученных данных.

[1] См.: Немов Р.С. Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн.3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика.

МАТРИЦА ИЗУЧЕНИЯ ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Выберите объект для наблюдения (учитель, ученик, родитель, администратор) и оцените его готовность к общению в педагогическом процессе по предложенной матрице.

Сторона общения	Позиционные варианты	Индекс ответа
1. Информационно-событийная	Не воспринимает информацию, не реагирует на события	А
	Воспринимает и усваивает событийную информацию на уровне пассивного включения	Б
	Принимает, усваивает, информацию. Действует сообразно с событиями	В
	Усваивает и перерабатывает информацию; ищет новые каналы получения и обработки информации, прогнозирует развитие событий	Г
2. Организационно-деятельностная	Не включается в общую деятельность	А
	Принимает участие в общей работе под давлением внешних обстоятельств	Б
	Активно сотрудничает с другими, исходя из внутренней мотивации к совместной работе	В
	Принимает активное участие в сотрудничестве; организует ситуации совместной деятельности других людей	Г
3. Эмоционально-эмпатийная	Игнорирует позиции окружающих	А
	Учитывает позиции других, но не меняет стиля своего поведения	Б
	Корректирует свою позицию, учитывая поведение окружающих	В
	Создает условия для гармонизации своей позиции с позициями окружающих	Г

Обработка данных

«А» – 1 балл; «Б» – 2 балла; «В» – 3 балла; «Г» – 4 балла.

Подсчитайте общую сумму:

– ***до 3 баллов*** – закрытая позиция, отчуждение;

– ***4–6 баллов*** – позиция пассивного участия (вступает в контакт под давлением обстоятельств, из боязни наказания, дисциплинарных санкций);

– ***7–9 баллов*** – позиция активного участия (вступает в контакт, поскольку происходящее вызывает интерес);

– ***10–12 баллов*** – позиция, инициирующая позитивное общение с окружающими.

Попробуйте с помощью данной матрицы оценить позицию всего коллектива класса и сделайте вывод о перспективах учебного сотрудничества.

В помощь социальному педагогу

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Оцените истинность предложенных суждений с точки зрения идеала («Как должно быть») и действительности («Реальное положение»): 4 – совершенно верно; 3 – скорее да, чем нет; 2 – скорее нет, чем да; 1 – неверно.

Суждение	*Реальное положение*				*Как должно быть*			
В этой школе любой ученик пользуется уважением	1	2	3	4	1	2	3	4
Учителя в каждом учащемся видят личность	1	2	3	4	1	2	3	4
Преподаватели одной дисциплины с уважением относятся ко всем своим коллегам	1	2	3	4	1	2	3	4
Школа считает родителей своими важными партнерами	1	2	3	4	1	2	3	4
Учителя этой школы горды тем, что они – педагоги	1	2	3	4	1	2	3	4
Учащиеся чувствуют, что педагоги на их стороне	1	2	3	4	1	2	3	4
Учащиеся знают, что учителя готовы выслушать их точку зрения и будут честны в оценке	1	2	3	4	1	2	3	4
Учителя чувствуют гордость за свою школу и своих учеников	1	2	3	4	1	2	3	4
Ученики хотели бы посещать эту школу, а не перевестись в другую	1	2	3	4	1	2	3	4
Ощущается дух школы, где главную роль играет коллектив, а не отдельные личности	1	2	3	4	1	2	3	4
Новых учащихся и педагогов приветствуют и охотно принимают в коллектив	1	2	3	4	1	2	3	4
Обстановка в школе располагает к учебе и работе	1	2	3	4	1	2	3	4

Обработка данных

Максимально возможная сумма по каждой колонке – 48 баллов (12*4 = 48). Это идеал, к которому стоит стремиться в организации педагогических взаимодействий. Подсчитайте сумму баллов в каждой колонке («Реальное положение» и «Как должно быть»); затем из суммы «идеала» нужно вычесть сумму «реальности». Если полученная разница составила:

– ***от 0 до 12 баллов***, то содержание и форма существующих педагогических взаимодействий в данной школе практически оптимальна;

– ***от 13 до 24 баллов***, то, скорее всего, в школе есть возможности для развития педагогических взаимодействий, однако эти возможности не в полной мере используются в педагогическом процессе;

– ***от 25 до 36 баллов***, то в школе существует напряженная обстановка, педагогические взаимодействия носят традиционный (подчиняющий) характер.

При определении стратегии оптимизации педагогических взаимодействий нужно исходить из суждений, получивших 1 балл в первой колонке «реальное положение». Эти позиции указывают на наиболее уязвимые аспекты педагогического взаимодействия, тогда как суждения, получившие 4 балла в этой же колонке, свидетельствуют о реальных достижения школы в области педагогических взаимодействий.

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

Определите свое отношение к предложенным фразам

А – не согласен; Б – пожалуй, так; В – верно; Г – совершенно верно.

На листе необходимо написать только номер вопроса и букву (1Б, 2А и т.д.):

1. В классе есть правила, определяющие жизнь класса.
2. Решения в классе обычно принимаются всеми учащимися.
3. Я предпочитаю работать на уроке только со своими друзьями.
4. Я стремлюсь к тому, чтобы учебные результаты были лучше, чем у одноклассников.
5. Учащихся не слишком беспокоит будущее класса как коллектива.
6. Я одинаково охотно сотрудничаю со всеми одноклассниками на уроках.
7. Каждый ученик в классе готов помочь мне в решении разных проблем.
8. У всех наших учеников разные интересы.
9. Все ребята знают друг друга очень хорошо.
10. Из-за некоторых учеников часто возникают небольшие ссоры.
11. Все ученики заинтересованы в успехе всего класса.
12. Жизнь класса определяется поведением учащихся, которых любит учитель.
13. Ученики не знают друг друга достаточно хорошо.
14. Хочется продолжать учебу в этом классе.
15. Нас не беспокоит, что делают одноклассники и как они учатся.
16. Мы называем друг друга по именам, без обидных прозвищ.
17. Некоторые ученики объединились в группы.
18. Мне не нравятся некоторые одноклассники.
19. Я с удовольствием иду в школу ради встреч с одноклассниками.
20. У нас действительно хороший класс.

Обработка данных

Ответ «А» – 1 балл, «Б» – 2 балла, «В» – 3 балла, «Г» – 4 балла.

а) подсчитайте сумму баллов за вопросы 1, 2, 6, 7, 9, 11,14, 16, 19, 20;

б) подсчитайте сумму баллов за оставшиеся вопросы 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18;.

в) из второй суммы вычтите первую сумму и прибавьте 50.

Если итоговое число:

– ***больше 40 баллов*** – практически идеальный уровень межличностных взаимодействий;

– ***от 40 до 30 баллов*** – в классе преобладает хорошая обстановка; ровные отношения между одноклассниками, класс приближается к стадии формирования коллектива;

– ***от 30 до 20 баллов*** – достаточно типичная картина для большинства ученических классов: наличие микрогрупп, которые не враждуют друг с другом, однако не настроены на тесное сотрудничество;

– ***от 20 до 10 баллов*** – уровень взаимодействий удовлетворительный, однако учащиеся время от времени нуждаются в коррекции взаимоотношений;

– ***менее 10 баллов*** – обстановка в классе напряженная, мешающая нормальному учебно-воспитательному процессу; необходима серьезная психолого-педагогическая коррекция уровня взаимоотношений и взаимодействий учащихся.

ТЕЗАУРУС

АДАПТАЦИЯ[1] – 1. Приспособление самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды. 2. В теории Т. Парсонса – вещественно-энергетическое взаимодействие с внешней средой, одно из функциональных условий существования социальной системы наряду с интеграцией, достижением цели и сохранением ценностных образцов.

АКТИВНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ – свойство личности, выражаемое в устойчивом интересе к знаниям, в реализуемой потребности к самостоятельным разнообразным учебным действиям.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ – 1. Методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. 2. Методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающегося и строящиеся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. К их числу относятся: беседа, диспут, тематический семинар, деловая игра, тренинг.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА – один из критериев передового педагогического опыта, выражающийся в соответствии этого опыта современным тенденциям общественного развития, передовым идеям педагогической науки. В передовом опыте находят свое воплощение социальный заказ, данный обществом и государством системе образования.

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ – применение новых технологий обучения, способствующих интенсификации образовательного процесса, мобилизации потенциальных ресурсов личности, усиливающих дидактическую значимость тех способов и форм обучения, которые имеют исторически устойчивые традиции и возможности. Не исключается и поиск, нахождение новых, более современных средств и форм обучения.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ в психологии – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Особенность взаимодействия – его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обусловливает развитие объектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития структур. Взаимодействие как материальный процесс сопровождается передачей материи, движения и информации: оно относительно, осуществляется с конечной скоростью, в определенном пространстве и времени. Но эти ограничения действуют лишь для непосредственного взаимодействия: в опосредованных формах взаимодействия пространственно-временные ограничения многократно ослаблены.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГРУППОВОЕ – процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами. Выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур.

---

[1] При составлении данного тезауруса автор использовала словари, представленные в конце прил. 3.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЕ – 1. В широком смысле – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок. 2. В узком смысле – система взаимнообусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

Основные признаки в.м. как формы общения: 1) предметность – наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам цели (объекта), осуществление которой требует сопряжения усилий: 2) эксплицированность – доступность для стороннего наблюдения и регистрации; 3) ситуативность – достаточно жесткая регламентация конкретными условиями длительности, интенсивности, норм и правил интеракции, отчего она становится относительно нестабильным, изменчивым феноменом; 4) рефлексивная многозначность – возможность для в. м. быть как проявлением осознанных субъективных намерений, так и неосознаваемым или частично осознаваемым следствием совместного участия в сложных видах коллективной деятельности.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ – детерминированная образовательной ситуацией особая связь субъектов и объектов образования, основанная на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве и приводящая к количественным и/или качественным изменениям в организации педагогического процесса.

ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – метод группового обучения, при котором каждый из учащихся является одновременно учителем по отношению к другим членам группы, помогая им освоить те знания и умения, которыми он владеет наиболее успешно, что способствует выравниванию общего уровня освоения учебного материала.

ГРУППА – 1. Совокупность индивидов, объединенных любым общим признаком: общим пространственным или временным бытием, деятельностью, экономическими, демографическими, психологическими и другими характеристиками. 2. Совокупность индивидов, между которыми существуют какие-либо прямые или косвенные социальные отношения. 3. Совокупность индивидов, придерживающихся принятых ими норм и выполняющих предписанные ими социальные роли на основе стандартизированных образцов взаимодействия. Виды групп: внешняя / внутренняя, возрастная, естественная, контрольная, малая, неформальная, первичная, профессиональная, референтная, формальная и др.

ГРУППОВАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ – это характеристика группы, выражающая желание ее членов быть в одной общности, готовность их к взаимопониманию, взаимопомощи и поддержке, а также способность всех членов группы к целенаправленной и организованной групповой деятельности.

ГРУППОВОЕ МНЕНИЕ – групповое оценочное суждение по вопросам, имеющим значение для общества и для данной группы, обычно взаимодействующее с нравственными нормами данной группы. Различают Г.м. малых (контактных) и больших групп.

ДЕЙСТВИЕ КОЛЛЕКТИВНОЕ – 1. Согласованное действие группы индивидов для достижения общей социально значимой цели. 2. Единообразное поведение множества индивидов, обусловленное не общими нормами и ценно-

стями, а сходными впечатлениями и одинаковым воздействием окружающей среды.

ДИНАМИКА ГРУППОВАЯ – 1. Изучение изменений образцов взаимодействия индивидов в малых группах, взаимосвязей между ними и окружающей средой, включая другие группы. 2. Дисциплина, изучающая проблемы лидерства, коммуникаций и процессов принятия решений в группе.

ДИСЦИПЛИНА – социальные отношения, выражающиеся в обязательном для всех членов общества (общностей, групп) подчинении установленным правилам и нормам, благодаря которым достигается согласованность действий. Различают внутреннюю дисциплину, основанную на интериоризации норм, регулирующих поведение людей, и внешнюю (по принуждению), опирающуюся на санкции.

ЗАКОН – 1. Необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры. Различают общие, специфические, универсальные законы. 2. Система установленных стандартизированных норм, регулирующих человеческое поведение с целью социального контроля. 3. Нормативный акт, принятый высшим органом государственной власти в установленном законодательством порядке.

ИГРА – 1. Непринужденная, свободная деятельность (в противоположность утилитарно-практической); является формой выражения субъекта, направленной на удовлетворение потребностей в развлечении, удовольствии, снятии напряжения, а также на развитие определенных навыков и умений. 2. По Дж. Миду, деятельность, в процессе которой ребенок, подражая взрослым, воспринимает их ценности, установки и учится исполнять определенные социальные роли.

ИДЕНТИЧНОСТЬ – 1. Свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях. 2. Результат осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ – 1. Процесс выделения человека как относительно самостоятельного субъекта в ходе исторического развития общественных отношений. 2. Процесс и результат совмещения социальных требований, ожиданий, норм, ценностей со спецификой потребностей, свойств и стилей деятельности индивидов.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Средствами И.о. могут выступать индивидуальные и групповые задания.

ИНДИФФЕРЕНТНОСТЬ – особенность характера, проявляющаяся в отсутствии интереса к окружающему, равнодушии, безразличии, пассивности.

ИНТЕГРАЦИЯ – 1. Процесс, результатом которого является достижение единства и целостности, согласованности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. 2. По Т. Парсонсу, процесс становления и поддержания социальных взаимодействий и взаимоотношений между деятелями, являющийся одним из функциональных условий существования и равновесия социальных систем наряду с адаптацией, достижением цели и сохранением ценностных образцов.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ УРОК – урок, объединяющий содержание нескольких сложных учебных дисциплин. Используется в тех случаях, когда необходимо сформировать у учащихся целостное, системное представление о

сложных процессах, основных понятиях, законах, проблемах, особенно если нужно показать органическую связь между теорией и практикой.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности.

ИНТЕРАКЦИОНИЗМ СИМВОЛИЧЕСКИЙ – интеракционизм, который основное внимание уделяет изучению символических аспектов взаимодействия, трактует общество как процесс выработки и изменения значений в ходе их интерпретации участниками социальной ситуации.

ИНТЕРАКЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ – 1. Процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции. 2. Процесс взаимообусловленного влияния индивидов, групп, социальных систем, обществ друг на друга.

ИНТЕРЕС – познавательная направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным эмоциональным переживанием. И. делятся на эпизодические, возникающие в ходе деятельности и угасающие с ее окончанием, и постоянные, характеризующие устойчивое отношение человека к окружающей его действительности.

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ – процесс превращения внешних реальных действий, свойств предметов, социальных норм общения в устойчивые внутренние качества личности через усвоение индивидом выработанных в обществе норм, ценностей, верований, установок, представлений и т.д.

КЛЮЧЕВОЕ СЛОВО – высокозначимый дескриптор, раскрывающий основное содержание сообщения; предельно сокращенный и формализованный тезаурус сообщения (документа).

КОММУНИКАТИВНЫЙ – ищущий и обеспечивающий связь. Различают коммуникативную деятельность, цель которой состоит в создании связей и общении; коммуникативные способности человека, или склонность к установлению эффективного общения; коммуникабельность, или свойство, характеризующее непринужденность и легкость общения в неофициальной и деловой обстановке.

ЛИДЕР МНЕНИЙ – авторитетный член группы, оказывающий существенное влияние на мнение людей, которые обращаются к нему за информацией и советом.

ЛИДЕР НЕФОРМАЛЬНЫЙ – индивид, оказывающий существенное влияние на группу в силу своих способностей и авторитета, а не формального статуса.

ЛИДЕР НОМИНАЛЬНЫЙ – индивид, официально имеющий статус лидера, но фактически не выполняющий его функции.

ЛИДЕР ЭКСПРЕССИВНЫЙ – лидер, влияющий на эмоциональную атмосферу группы благодаря способности выражать интересы, мнения, настроение группы, уменьшать напряжение, выступать от имени группы.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, сознательному, ответственному субъекту воспитательного взаимодействия. Л.п. предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых задачах – самоопределении, самореализации и самоутверждении. Однако на практике Л.п. еще не стал доминирующим в воспитании и нередко подменяется индивидуальным подходом.

МОЗГОВАЯ АТАКА – метод группового обучения и стимулирования познавательной деятельности, реализующийся в совместном разрешении поставленных в ходе организованной дискуссии проблем. Участников побуждают к свободному выдвижению идей с их последующим критическим рассмотрением.

НЕФОРМАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ГРУППА – круг лиц, сплоченных на основе общности познавательных интересов и совместно занимающихся учебной деятельностью без какого-либо официального оформления реально сложившихся отношений.

ОБМЕН РОЛЯМИ – процесс комбинирования исполняемых социальных ролей с целью уменьшить напряжение, избежать конфликтов и выполнить многообразные ролевые обязательства на достаточно высоком уровне.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ – воздействие результатов функционирования объекта на сам процесс. О.с. предоставляет индивиду информацию о том, как его воспринимают другие люди, как они реагируют на его поведение, как понимают и интерпретируют его. О.с. дает индивиду возможность понять и оценить свою роль в межличностных и деловых ситуациях. О.с. может прямой, косвенной, немедленной, отсроченной, личностной (эмоционально окрашенной, оценочной, нейтральной, описательной и пр.).

ОБЩЕНИЕ – 1. Взаимодействие индивидов или социальных групп, состоящее в непосредственном обмене деятельностью, навыками, умениями, опытом, информацией, удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми. 2. Сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

ОБЪЕКТ – фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с нею субъекта. Из этого определения можно выделить черты «объекта»: он реально существует; связан через деятельность с субъектом; является «адресатом» деятельности субъекта. Все эти черты внешне соответствуют позиции учащегося в учебно-воспитательном процессе. Однако такое толкование подразумевает пассивную (объектную) роль ученика в учебной деятельности. Тенденции развития педагогики с середины XX в. призваны переориентировать традиционно воспринимаемый процесс обучения с субъект-объектных на субъект-субъектные взаимоотношения участников образовательного процесса.

ПЕДАГОГИКА ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ – характеризуется непрерывно совершенствующейся обратной связью субъектов образовательного процесса, их ценностным отношением к личности и деятельности друг друга, что выражается в доброжелательности, во взаимоподдержке, в выработке навыков сотрудничества. Ученик в учебном процессе поставлен в такие условия, что должен предпринимать определенные усилия для достижения личностно и общественно значимой цели. Педагог должен не только заметить эти усилия, поддержать ученика, обеспечить ему условия для дальнейшего продвижения вперед, но и вместе с учащимся «расти» сам. При наличии такой «взаимности» (обратной связи) можно вести речь о педагогике встречных усилий.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов. Его целью является развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый

процесс вовлекаются и (тем самым активизируются) знания и аналитические умения обучаемых. Одновременно учащимися осознается недостаточность знаний, необходимость их расширения, углубления, что стимулирует познавательный интерес.

РАДОСТЬ ПОЗНАНИЯ – позитивная эмоционально-интеллектуальная характеристика динамического осознания учащимся (и педагогом) субъектной позиции в учебном процессе, познании. Р. п. как прием учебной деятельности является основой для формирования положительных эмоций у учащегося; способствует успешному выполнению задания, делая этот процесс эмоционально и интеллектуально привлекательным; усиливает активное отношение к учению. Р. п., разделяемая учеником, педагогом, родителями, становится действенным средством в педагогике встречных усилий.

Пережив заслуженное чувство радости узнавания нового, школьник желает повторить, упрочить его. Он начинает самостоятельно искать пути для достижения успехов в учебе, так как это придает уверенность в собственных силах, позитивно влияет на взаимоотношения с окружающими. Таким образом, благодаря Р.п. учащийся становится субъектом учебной деятельности, носителем активного, преобразующего начала.

РЕФЛЕКСИЯ – 1. Размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния. 2. Принцип человеческого мышления, направляющий личность на осмысление и осознание причин собственного поведения. Различают элементарную, научную и философскую рефлексию.

СИНЕРГИЯ – 1. Совместное действие; взаимодействие различных потенций или видов энергий в целостном действии. 2. Совместный труд во всех областях человеческой деятельности как основа общности. 3. Незапланированное и неосознаваемое в качестве такового сотрудничество индивидов, преследующих свои цели, но действующих при этом в одном направлении, т.е. как социальная группа.

СИТУАЦИЯ УСПЕХА в учебной деятельности – комплекс оптимальных приемов, который способствует включению каждого ученика в активную учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей и развивает эти возможности, воздействуя на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы личности школьника. В С.у. положительное отношение к учению перерастает в активное, творческое, если формирует у субъекта деятельности положительные эмоции в деятельности; осознанное чувство успеха, вызванное преодолением трудностей, предложенных учителем; радость, интеллектуальный подъем в процессе решения учебных задач; удовлетворение, вызванное преодолением трудностей, выбранных самим учащимся; осознание недостаточности уровня своих знаний, умений в ситуациях преодоления; устойчивую потребность в самообразовании.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены общей цели. С.д. – сознательное взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели в труде, игре, спорте, обучении, воспитании, лечении и т.д. От С.д. нужно отличать деятельность отдельных лиц, выполняемую одновременно с другими, при этом цели и способы их достижения могут быть различны. Высший вид С.д. – коллективная деятельность.

ТАКТИЧНОСТЬ – свойство личности, являющееся воспитанной способностью, переросшей в привычку, соблюдать меру в общении, не допуская действий и слов, которые могут быть неприятны собеседнику.

ТАКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ – чувство меры в осуществлении педагогического воздействия на учащегося. Проявляется в умении учителя держать себя подобающим образом, просто и убедительно разговаривать с воспитанниками, уважать их достоинство, выдвигать разумные и педагогически обоснованные требования. Основой Т.п. является глубокое знание детской психологии, индивидуальный подход в обучении и воспитании.

ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ – оригинальное и высокоэффективное решение учителем учебно-воспитательных задач, обогащение теории и практики воспитания и обучения.

ТРЕНИНГ – 1. Специальный тренировочный режим, тренировка. 2. Процесс получения навыков и умений в какой-либо области.

ТРЕНИНГ ПЕРЦЕПТИВНЫЙ – вид социально-психологического тренинга, направленного на развитие способности адекватного познания себя, других людей и отношений, складывающихся в ходе общения.

УВАЖЕНИЕ – 1. Почтительное отношение, основанное на признании чьих-либо достоинств. 2. Неформальная высокая оценка деятельности индивида или его личных качеств окружающими, не зависящая от его статуса и престижа.

ЦЕННОСТЕЙ СИСТЕМА – модель ценностей общества или группы, в которой индивидуальные ценности взаимосвязаны таким образом, чтобы каждая из них усиливала другую и образовывалось согласованное целое.

ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ – процесс порождения внешних действий, высказываний и пр. на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся на основе интериоризации внешней социальной деятельности человека.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА – принятие учащегося педагогом и группой, признание его личностной, человеческой ценности и значимости вне зависимости от того, какими качествами он обладает, каковы его учебные успехи и т.д. Э.п. играет важную роль в процессе переработки содержания обратной связи, в становлении самооценки, снятии эмоционально неблагоприятного отношения к самому себе.

ЭМПАТИЯ – качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать. Э. трудно воспитать, но также трудно и разрушить; она сближает людей в общении, доводя его до уровня доверительного.

ИСТОЧНИКИ

Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / Свердл. обл. ин-т усовершенствования учителей. Свердловск, 1992.

Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / Отв. ред. А.С. Белкин. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995.

Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.

Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Сост. В.А. Мижеров. Ростов н/Д., 1998.

Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993.Т.1.

Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997.

Социологический энциклопедический словарь/ Ред. Г.В. Осипов. М., 1998.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Цель представленных ниже игр заключается в том, чтобы создать условия для полноценного общения детей, подростков; смоделировать такие ситуации, в которых у детей:

- снимается страх перед самостоятельным высказыванием;
- развивается готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации;
- прививается навык анализировать свои поступки и происходящие события, осознавать свое отношение к миру;
- формируется умение ценить свою и чужую работу;
- закрепляется чувство радости от совместного труда и творчества.

Занятия строятся таким образом, что каждый участник «проживает» различные ситуации, определяя свои способности к лидерству, поддержке, творчеству, признанию заслуг другого, убеждению, принуждению, умению отстаивать свою позицию и т.д. Здесь можно «узнать» себя в качестве партнера по общению, открыть в себе самые разнообразные стороны личности (и те, которые помогают установить контакт и те, которые мешают этому).

Одно из важнейших качеств ведущего игр на взаимодействие состоит в готовности к импровизации. Поэтому ему стоит соблюдать следующие правила:

Будьте взрослым, и ребенком; будьте мудрым и непредсказуемым.

Не скупитесь на добрые слова своим воспитанникам, но и не заискивайте перед ними.

Не отчаивайтесь, если что-то получилось не так, как вы задумали.

Не сопротивляйтесь, когда вдруг обнаружите, что дети хотят вас чему-то научить.

Не бойтесь творить и ошибаться.

Не забывайте благодарить судьбу за то, что к вам идут дети.

Пусть вам будет интересно!

«Я ДАРЮ ТЕБЕ...»

Играет пара участников. Остальные «ограничиваются» ролью внимательных наблюдателей.

Суть игры: два человека, сидя друг напротив друга, могут в течение нескольких минут дарить самые невообразимые подарки. Однако при этом соблюдаются следующие условия:

– в начале каждой реплики обязательно звучит благодарность: «Спасибо, Валера (Марина, Игорь и т. д.) за подарок...»;

– обязательно перечисляются все уже подаренные подарки и добавляется новый. Например, после четвертого обмена подарками можно услышать следующее:

— Спасибо тебе, Света! Я тебе подарил стол, ты мне подарила цветок, я тебе подарил веник, ты мне подарила посудомоечную машину, я подарил тебе вечный праздник, ты мне — молодильное яблоко, я тебе подарил Земной шар, ты мне подарила остров

сокровищ, а я тебе дарю...

Кто первый допустит два сбоя подряд? Кто лучше удерживает информацию? Кто в поисках подарков идет нетрадиционным путем?

Игра учит не бояться прямого включенного контакта, умению импровизировать, сосредоточенности и... доброжелательности.

«ПОЛНЫЙ КОМПЛЕКТ»

Подготовьте карточки с названиями литературных произведений и именами их главных героев (вариант: историческое событие и его участники и т. д.).

Задание: каждый участник получает карточку или с названием литературного произведения, или с именем героя. По знаку ведущего все дважды громко читают то, что написано на карточках. Цель игры заключается в том, чтобы как можно скорее объединить героев с произведением (событие с участниками).

Вопросы к обсуждению: легко ли найти «своего человека»? Что или кто мешает «воссоединению»? Какие еще задания можно было бы предложить?

«СОБЕРЕМСЯ ВМЕСТЕ»

Участники разбиваются на небольшие группы по 6–8 человек. Ведущий предлагает самые разнообразные задания:

— построиться в ряд в соответствии с алфавитом по первой букве имени;

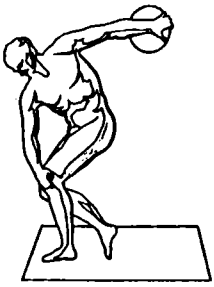
— построиться в ряд в соответствии с алфавитом по последней букве имени (фамилии, по второй букве и т. д.);

— найти свой способ построения группы.

Какая группа быстрее реагирует на задания? Какая нашла наиболее интересный способ самоклассификации? И т. д.

«СКУЛЬПТОРЫ»

Задание: сегодня вы — скульпторы. Как говорят ученые, самый податливый материал — это сам человек. Выберите себе пару. Перед каждым из вас та самая «глыба мрамора» (ваш друг), из которой можно вылепить очень многое. Для разминки сначала сотворите из «глыбы» скульптуру мыслителя. Спасибо! А теперь — такую композицию, которой можно дать название «Счастливый человек», «Монстр из фильма ужасов».



Итак, скульпторы уже разогрели свое воображение и готовы создать совершенно оригинальное произведение, которое вы назовете... Прекрасно! Изменим роли: теперь «материал» станет скульптором, создателем и наоборот. Новые творцы могут делать со своими бывшими скульпторами все что угодно. Только не забудьте назвать ваше творение.

Новая задача: придайте своей скульптуре угрожающую позу, а затем включите себя в эту скульптурную композицию. Только обратите внимание: если ваш

партнер — воплощение угрозы, то вы должны играть роль жертвы. Приглядитесь: не напоминает ли вам эта скульптурная композиция одну из возможных жизненных (школьных, домашних и т. д.) ситуаций?

Теперь те, кто был в позе угрозы, отойдите в сторону (жертвы, оставайтесь на месте!) и посмотрите, как испуганно и жалко выглядят ваши «ученики». Помогите им: подстройтесь, словно защищая, обещая безопасность... Замечательно! «Жертвы», отойдите и посмотрите, какими бережными и заботливыми могут быть ваши «педагоги» (родители и т. д.). Вернитесь к ним и в последний раз создайте скульптуру, которую поставят в вашей школе как педагогический символ содружества Учителя и Ученика. Всем спасибо!

Игра сводится к невербальной форме человеческого взаимодействия. В первой части «скульпторам» дается возможность выплеснуть отрицательные эмоции (создавая угрожающих монстров), а затем участники без помощи слов, по мимике и жестам угадывают настроение другого человека, подстраиваются и принимают позицию партнера.

«СКАЗКА О ТРОЙКЕ»

Участники объединяются для игры в тройки. Каждый игрок присваивает себе обозначение А или В или С. Затем ведущий сообщает задание: тройка должна выработать общее решение — в какой цвет покрасить забор (или назначить место встречи и т. д.). Но ситуация осложняется тем, что каждый игрок лишен одного из каналов восприятия или передачи информации:

– игрок А слепой, зато он слышит и говорит;
– игрок В глухой, но может видеть и двигаться;
– игрок С парализован: он все видит и слышит, но при этом не может двигаться и говорить.

Для полноты ощущений предложите участникам завязать глаза, заткнуть уши, привязать себя к стулу и т. д. Готовы? А вот теперь — за переговоры!

Сколько времени понадобится тройкам на выработку общего решения? Какую стратегию изберут участники в достижении цели? Какие чувства испытывает человек, обделенный в плане общения? Как можно помочь этим людям?

«ГУСЕНИЦА»

Не забудьте обзавестись воздушными шариками — по одному на каждого участника.

Задание: надуйте шары: чем больше будет шарик, тем в дальнейшем вам будет легче с ним работать. Постройтесь цепочкой, соблюдая следующие условия:

– руки каждого участника лежат на плечах впередистоящего;
– воздушный шар зажат между животом одного играющего и спиной другого;
– дотрагиваться до воздушного шара (поправить, придержать и пр.) строго воспрещается;
– первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых

руках.

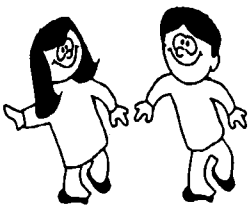
Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук вы все должны пройти по определенному маршруту. Будьте готовы к тому, что вас ожидают разнообразные препятствия: натянутые веревки, перевернутые стулья, развороты в самых неожиданных местах... Ваша задача: пройти через все это и вернуться на исходные позиции.

Игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя слышны их голоса. Но успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников.

Для наблюдающих: где располагаются лидеры — в начале, в середине или конце цепочки? Кто регулирует движение «живой гусеницы»?

«ПРОГУЛКА С КОМПАСОМ»

Еще одна игра «на доверие». Группа разбивается на пары, где есть ведомый («турист») и ведущий («компас»). Каждому ведомому (он стоит впереди, а ведущий сзади, положив партнеру руки на плечи) завязывают глаза.



Задание: пройти все игровое поле вперед и назад. При этом «турист» не может общаться с «компасом» на вербальном уровне.

Ведущий (компас) движением своих рук помогает ведомому держать направление, избегая препятствий — других туристов с компасами.

Обсуждение: описать ощущения человека с завязанными глазами, который вынужден полагаться на своего партнера. Что способствовало или что мешало чувству доверия? Как ведущие помогали своим ведомым?

«ВЕСЬ ПОКРЫТЫЙ ЗЕЛЕНЬЮ...»

Приготовьте два-три листа ватманской бумаги, краски, кисточки, карандаши.

Задание: представьте себе, что вы попали на необитаемый остров. Только не пугайтесь, ведь с вами волшебные краски. Все (повторяю и подчеркиваю), все, что вы нарисуете этими красками, сразу становится реальностью: еда, одежда и пр. Итак, выбирайте свою часть острова — и за дело.

Суть игры: это игра с элементами диагностики. В ходе ее сразу выделяются малые группы (как правило, они совместно выбирают части острова); лидеры, которые руководят тем, что, как и где рисовать «на острове», и непринятые, которым или не нашлось места на острове, или они сами предпочитают не втягиваться в общую деятельность. Обратите внимание на реплики, которыми обмениваются участники — приказы, просьбы, предложения?

Кроме того, выясните, что рисуют спасенные. Дома? Прекрасно! Дороги, машины — тоже неплохо... А есть ли на вашем острове театр? Библиотека? Школа, наконец?

Выбор тех или иных предметов характеризует систему ценностей участников игры. Мы предлагаем вам поговорить об истинных и ложных, ближних и дальних ценностях в нашей жизни.

«НЕ В СВОИХ САНЯХ»

Эта игра развивает умение принять иной образ жизни, как бы ни был он далек от нашего собственного.

Ведущим заранее подготовлены карточки двух видов. На одних карточках обозначены наименования (людей и предметов), на других — ряд вопросов.

Задание: добровольцам раздаются карточки с названиями. Участники игры оповещают группу о своем наименовании. Затем им задаются вопросы, на которые они должны ответить в соответствии со своим новым положением.

Например, Галина получила карточку с названием «лягушка». На вопрос «Твоя любимая пища?» она уверенно отвечает: «Мухи!».

Наименования: лягушка, утес, коротышка, дылда, толстяк, йог, помидор, чукча, китаец, человек с легким характером, человек с тяжелым характером, мальчишка 12 лет, 15-летняя барышня, учитель, проработавший в школе 15 лет и т. д.

Вопросы: Ваша любимая еда?

Что вы любите делать больше всего на свете?

Чем вас можно рассмешить?

Какими словами вас можно сделать счастливым? Печальным? Злым? Гордым? Уверенным? И т. д.

После игры попробуйте ответить на вопросы:

Легко или трудно показалось для вас прокатиться «в чужих санях»? Почему все-таки нам иногда так хочется оказаться не «в своих санках»?

«МАСКА, Я ТЕБЯ ЗНАЮ?»

Для того чтобы принять человека, нужно уметь наблюдать, анализировать, сопоставлять... Попробуем?

Инструментарий: по два листа бумаги на каждого участника, карандаши, фломастеры, ручки.

Задание: каждый из включенных в перцептивный блок общения рисует на одном листке автопортрет (можно для узнавания подчеркнуть детали внешности, одежды и пр.), а на другом пишет не меньше 10 слов, которые по-разному характеризуют его образ жизни (например, баскетбол, привлекательность, счастье, любит молодежную эстраду и т. д.).

Затем все листы с портретами складываются в одну стопку, а с характеристиками — в другую. Каждый из участников наугад берет листок из любой стопки и ищет соответствующий ему в другой стопе. При этом желательно обосновать свой выбор.

Вопросы для размышления:

Что труднее: установить портретное или внутреннее сходство?

Можно ли некоторые характеристики (или портреты) отнести ко многим людям? Почему — да или почему — нет?

Что различает людей?

Хорошо ли, что люди отличаются друг от друга? Почему — да или почему — нет?

«РОЯЛИСТЫ И АНАРХИСТЫ»

Игровое поле становится королевством. Выбирается король или королева. В руки ему (ей) дается символ власти: мяч. Король (или королева) неподвижны, т. е. они не могут передвигаться по полю. Остальные — анархисты — свободны в своих передвижениях.

Однако король или королева имеют возможность привлекать анархистов на свою сторону, делая их убежденными сторонниками королевской власти — роялистами. Для этого королеве необходимо попасть мячом в любого из игроков.

Новоявленный роялист с этих пор не может передвигаться, однако он способен «отмечать» мячом новых роялистов. Передача мяча осуществляется через королеву.

Вопросы к размышлению. Легко ли менять убеждения по мановению царственной руки? Что можно сделать, чтобы избежать удара мячом? Как осуществлялся процесс увеличения числа роялистов? Были ли роялисты-добровольцы? Как осуществлялась связь и управление между сторонниками монархии? А между анархистами? И т. д.

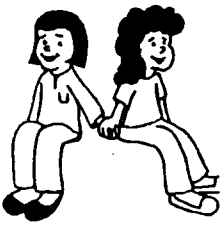
«ПОДЕЛИСЬ СО МНОЙ СЕКРЕТАМИ»

Психологи утверждают, что в процессе взаимопонимания большую роль играют дистанция и позиции общающихся. Не будем принимать это утверждение на веру, но попытаемся его обыграть.

Форма игры — парная.

Задание: распределите роли — в каждой паре должен быть «психиатр» и «клиент». «Клиенту» необходимо продумать проблему, которую он собирается решить с помощью своего «психиатра». Поэтому позиция «доктора» не пассивное слушание, но активное включение в процесс решения.

Поставьте стулья таким образом, чтобы при разговоре вы могли видеть лица друг друга. Теперь может приступить к изложению и решению проблем. Начали!



Затем «психиатры» должны встать на стул, в то время как «клиенты» продолжают сидеть. При этом обсуждение не должно прерываться.

(Каждый из этапов игры занимает от 3 до 5 минут)

После игры предлагаются вопросы для обсуждения:

Когда, на ваш взгляд, процесс принятия партнера протекал более безболезненно? Что вы почувствовали в тот момент, когда оказались разделены пространством в процессе контакта? Какую параллель вы можете провести между только что обыгранной ситуацией и ежедневной школьной жизнью?

«КАРУСЕЛЬ»

Игра идет вкруговую. Нужны бумага и ручка для каждого участника.

Задание: сейчас мы займемся эпистолярным жанром. В конце занятия каждый из нас получит по письму, в написании которого примут участие все присутствующие. Но прежде всего подпишите свой лист в нижнем правом углу (имя, фамилия — как вам захочется) и передайте его соседу справа.

У вас на руках оказался лист, на котором стоит имя вашего соседа. Адресуйте ему несколько слов. Что писать? Все, что вам хочется сказать этому человеку: добрые слова, пожелание, признание, сомнение; это может быть и рисунок... Но ваше обращение должно уложиться в одну-две фразы.

Для того чтобы ваши слова не были прочитаны никем, кроме адресата, нужно загнуть верхнюю часть листка. После этот листок передается соседу справа. А вам таким же образом приходит новый лист, на котором вы можете написать короткое послание следующему человеку. Так продолжается до тех пор, пока вы не получите листок с вашими собственными именем и фамилией. Это письмо, сделав круг, побывало в руках каждого из участников, и каждый написал вам то, что, может быть, давно хотел сказать.

В результате такого кругового письма каждый из участников обменивается взаимными «эмоциональными поглаживаниями».

Ведущий советует этот лист сохранить и в трудные моменты жизни заглядывать в него, чтобы вспомнить, каким «веселым», «надежным», «воспитанным», «игривым» и т. д. видят тебя окружающие люди. Таким образом, игра «Карусель» имеет еще и пролонгированный психотерапевтический эффект.

Социально-педагогические игры игры помогают человеку:

– лучше узнать себя самого, понять свое отличие от других;

– найти и укрепить новые средства и пути для взаимной поддержки людей в групповом взаимодействии (поддерживающие слова и невербальные формы общения, предложение ситуаций, в которых люди не боятся проявить себя, имеют возможность выглядеть так, как хочется самому человеку и т. д.);

– развивать такие способности, которые одновременно учат и лидирующей роли и роли рядового участника в ситуациях группового решения;

– развивать способность к открытому взаимодействию с миром, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Учебное пособие

Коротаева Евгения Владиславовна

Педагогика взаимодействий

Редактор И.М. Леушина
Корректор С.Е. Сапожникова
Компьютерный набор: Е.В. Коротаева

ЛР № 040330 от 18.04.97 Подписано в печать 21.12.99

Формат 60 x 84 1/16 Бумага писчая Печать плоская

Гарнитура Таймс Усл. печ. л. 9,5 Уч.-изд. л. 9,6

Тираж 500 Заказ 232

Уральский государственный педагогический университет

620219 Екатеринбург, ГСП 135, просп. Космонавтов, 26

Цех № 4 ОАО" Полиграфист" г. Екатеринбург. Тургенева, 20