

Л.К. Велитченко

СООТНОШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО И СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО КАК ОСНОВНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Постановка проблемы. Содержание понятия «педагогическое взаимодействие» во многих его дефинициях свидетельствует о достаточно широком круге явлений, с которыми соотносится этот социальный и педагогический феномен: *влияние* [10, 13], *совместная деятельность* [11], *совместный труд* [3], *сотрудничество* [8], *межличностное взаимодействие* [6], *субъектность учителя и учащихся* [2].

В связи с этим возникает необходимость в точном и непротиворечивом определении общего базиса и, следовательно, ближайшего рода, который обеспечивал бы возможность их сопоставления и конструктивного объединения в некотором системном теоретическом конструкте.

Исходя из того, что установление ближайшего рода является не только имплицитной характеристикой родовидовых отношений, но и отправным основанием ее потенциальной теоретической модели, мы поставили *цель*: проанализировать педагогическое взаимодействие как систему, в которой одновременно присутствуют и *функционально ролевое* (категория труда; объективно целесообразное) и *субъектно-личностное* (категория деятельности; субъективно целесообразное).

Роль, как она понимается в психологии, является модусом поведения субъекта, который определяется его социальным статусом, необходимостью придерживаться норм, правил, ожиданий социальной группы [19, с. 617].

Личность – это не просто система психологических качеств, но и ценностное отношение индивида к этим качествам [21, с. 71]. Личность как интернальное образование является регуляторной системой, которая подчиняет поведение индивида внеситуативной необходимости и освобождает его от влияния ситуации [20, с. 30].

Если категория межличностного взаимодействия в большей мере воспроизводит *психологическую* сущность субъект-субъектных отношений, то категория социального взаимодействия отображает их *ролевые* аспекты, где акцент ставится не на межличностной, а на ролевой детерминации взаимодействия.

Сопоставлений этих категорий в общей характеристике педагогического взаимодействия

позволяет рассматривать их как две диаметрально противоположные стороны интерактивных отношений его участников, и, следовательно, как элементы функциональной системы, которая существует и развивается в континууме субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.

Результаты теоретического анализа проблемы. С точки зрения системного подхода понятие «педагогическое взаимодействие» связано с понятием системы и его конкретизацией в понятиях «образовательная система» и «взаимодействие», что позволяет охарактеризовать его как взаимодействие в образовательной системе. Отсюда следует, что в понятие «образовательная система» должны быть включены признаки, воспроизводящие сущность системы как таковой, и в первую очередь, признаки отношения и связи ее элементов. В данном аспекте необходимо четко выделить характеристики педагогического взаимодействия, используя общие закономерности взаимодействия как такового, а также нормативные документы, регламентирующие взаимодействие участников педагогического процесса на разных уровнях.

При таком подходе к проблеме педагогического взаимодействия возникает, однако, вопрос о логическом субъекте и логическом предикате в данном словосочетании. Если логическим субъектом является образовательная система, то в логическом предикате необходимо отразить особенности интерактивных отношений (взаимодействий), которые являются ведущими для каждой ее подсистемы. Основанием для выделения таких отношений является, на наш взгляд, категория результата (конечного продукта), получению которого подчинена каждая подсистема.

Отсюда следует, что образовательная система конкретизируется в терминах, обозначающих ее структурные элементы: министерство образования, отдел образования областной, районной, городской администрации, образовательное учреждение. Конечный искомый результат каждой из указанных подсистем является следствием сложных интерактивных отношений ее участников, регламентируемых штатным расписанием и должностными инструкциями. Эффективность этих отношений зависит от научной обоснованности «технологического процесса».

Однако, как отмечает бывший министр

образования Украины В.Г.Кремень, «Із жалем доводиться констатувати, що попри гучні заяви про науковий характер керівництва суспільством і науковість самого його розвитку, що лунали в Україні ще в радянські часи й не менш гучно проголошували в останні п'ятнадцять років, у ліпшому разі знання і наука відіграють декоративну, прикрашальну роль в управлінні державою і суспільством» [7, с. 9].

Это заявление как нельзя лучше показывает противоречие между объективно целесообразным, выраженном в научно обоснованных образовательных концепциях [см. 4, 14, 18], и субъективно целесообразным, проистекающим из «зарозумілості чиновницького люду», который действует «на основі власної інтуїції, методом спроб і власних помилок» [7, с. 9].

Стиль деятельности руководителей структурных подразделений в образовательной системе можно рассматривать как трансляцию личностных смыслов в пространство профессиональных отношений, задающее соответствующее направление в их функционировании. Это обстоятельство указывает со всей очевидностью на основное противоречие педагогического взаимодействия – противоречие между научно обоснованной педагогической доктриной и ее индивидуальной трактовкой руководителями и исполнителем участниками (педагог, наставник, учитель).

Сказанное означает, что каждый из участников образовательного процесса в каждый отдельный момент с той или иной степенью эксплицитности на практике решает задачу на определение *системного основания*, на котором основываются интерактивные отношения «по вертикали» (отношения субординации и соподчинения) и «по горизонтали» (отношения коллегальности, взаимодействия, сотрудничества). Следовательно, определение родового понятия для понятия «педагогическое взаимодействие» является не только теоретически, но и практически значимым для решения основной задачи образования – формирования личности и образованности учащихся.

Изложенное указывает на то, что выделение элементов в составе некоторого системного целого следует рассматривать в терминах родовидовых отношений. Это означает, что каждый раз, когда мы характеризуем тот или иной элемент целого, мы с той или иной степенью эксплицитности даем характеристику этого целого. Говоря о некотором элементе педагогического взаимодействия, мы обязательно подразумеваем общие интегральные черты, содержащиеся в выбранном нами родовом понятии.

Для выявления сущностных признаков педагогического взаимодействия, как мы считаем, следует использовать элементы данного словосочетания, что дает нам основание для его дефиниции как *взаимодействия в педагогической системе*. В этом случае родовым понятием

выступает понятие «взаимодействие», содержание которого определяется конкретизацией интерактивных отношений в педагогически целесообразном контексте.

Логично допустить, что для получения искомой характеристики необходимо использовать определение взаимодействия и подставить в него значения понятий, являющихся основой педагогического процесса. Отсюда следует, что педагогическое взаимодействие – это *взаимовлияние* учителя и учащихся, определяемое основными задачами (функциями) педагогического процесса в составе образовательной системы.

Если использовать проблематику докладов на конференции, посвященной межличностному педагогическому взаимодействию [16], то можно получить более детальное представление о круге явлений, которые исследователи связывают с идеей взаимодействия.

В дошкольном возрасте на первый план выходит проблема речевого развития, подготовки и адаптации к школе, развитие эмпатии. В младшем школьном возрасте предмет исследования образуют: познавательные интересы, образ Я, самосознание, ценностные ориентации, предпочтения, адаптация, настойчивость, статусное положение. В подростковом возрасте интерес исследователей вызывают проблемы агрессивности, девиантности, стрессоустойчивости, воздействия СМИ на сознание, общения, психосоциального развития, психологических защит. В старшем школьном возрасте внимание исследователей привлекают творчество и рефлексивные процессы.

Возможность подготовки к межличностному взаимодействию видится нам в использовании социально-психологического и личностно-ориентированного тренингов, игровых технологий, в творческом решении педагогических ситуаций для формирования инновационных умений и навыков межличностного общения.

Авторы исследований считают, что взаимоотношение педагога и учащихся, преподавателей и студентов, родителей и детей определяется этическими аспектами взаимодействия, психологической культурой, эффективностью образовательных моделей, воспитательным потенциалом личности учителя.

В исследованиях заметно стремление выделять отдельные психические явления, на которых в той или иной степени основывается педагогическое взаимодействие. К ним относятся: рефлексия, эмпатия, социальная перцепция, речевая деятельность, представления родителей о ребенке, учащихся о стиле общения, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, коммуникативная мыслительная культура, школьная дезадаптация, эмоциональное выгорание, профессиональная адаптация, избирательность

педагогического взаимодействия, эмоциогенные ситуации, эмоциональное реагирование воспитателей, нравственное развитие, управленческое взаимодействие, социальная ситуация развития, доверие и т.д. [16].

Основными функциями образовательной системы являются функции социализации и индивидуализации [12, с. 20]. Следовательно, педагогическое взаимодействие есть взаимодействие, сориентированное на социализацию его участников в соответствии с требованиями педагогического процесса. Это означает, что содержание педагогического взаимодействия сосредоточено на достижении сугубо педагогических целей, но осуществляется на основе механизмов социализации и интеграции во внутригрупповые отношения школьной социальной среды, которые, – в своей совокупности и в зависимости от их выраженности в жизнедеятельности группы и индивида, – влияют на формирование личности и образованности учащихся.

Образовательная система как система учреждений [см. 5] представляет собой сложное социальное явление, характеризующееся отношениями соподчинения в больших и малых группах, в которых совместная деятельность основывается на институционализации общественных (производственных) отношений, регламентируемых существующими в обществе социальными нормами и стандартами поведения.

Как система учреждений образовательная система воспроизводит производственные (субъект-объектные) отношения в следующих диадах: а) государственная система – министерство образования; б) министерство образования – отдел образования обл. администрации; в) отдел образования обл. администрации – районный, городской отдел образования; г) городской отдел образования – образовательное учреждение. Функционирование названных систем зависит от уровня профессионализма специалистов, воспроизводящих в своем труде требования социального взаимодействия.

Отметим, что признак взаимодействия является основным смысловым атрибутом любой системы. Это означает, что взаимодействует и сама система с другими системами (внешнее, межгрупповое взаимодействие), и элементы системы между собой (внутреннее, внутригрупповое, межличностное взаимодействие). Как внешнее, так и внутреннее взаимодействие в рассматриваемом случае осуществляется как интерактивное согласование норм и требований социального взаимодействия в каждой из них.

Формальный аспект проблемы социального взаимодействия, несмотря на корректность проработки логических отношений в структуре каждой системы, требует внесения обязательной поправки на так называемый человеческий фактор, который влияет, иногда в значительной степени и волюнтаристски, на межгрупповые и

внутригрупповые производственные отношения.

Учет человеческого фактора в теории социального взаимодействия [см. 15, с. 52] проявляется в обращении к таким понятиям психологических исследований, как: а) вознаграждение за вклад во взаимодействие (G.C.Homans, 1974); б) обмен вознаграждениями (информация, эмоции, статус, внимание) (E.Berscheid, E.M.Walster, 1978); в) значимость взаимодействия для участников (V.Burt, 1995); г) объяснение и интерпретация поведения (F.Heider, 1958, S.T.Fiske, S.E.Taylor, 1991); д) снижение дискомфорта и напряженности (L.Festinger, 1957).

Указанный факт дает возможность рассматривать педагогическое взаимодействие как систему, в которой достаточно отчетливо противопоставлены процессы социального (функционально-ролевого) и межличностного (субъектно-личностного) взаимодействия. С одной стороны, в нем существуют действия, регламентированные официальными документами, предписаниями, нормами, а с другой – их индивидуальное исполнение согласно «внутренним условиям» (С.Л.Рубинштейн), модифицирующих схемы социального взаимодействия и привносящих изменения в характеристики конечного результата.

Отсюда следует, что педагогическое взаимодействие имеет признаки многоуровневой системы со сложными причинно-следственными отношениями ее элементов. Такими элементами являются социальное, социально-психологическое и межличностное взаимодействие. Ее надсистемное качество образуется в пространстве урока как целевой системы педагогического процесса. Если говорить другими словами, то педагогическое взаимодействие можно представить как межличностный уровень интерактивных отношений учителя и учащихся, в котором, однако, воспроизводятся социальные отношения, определяющие их самовосприятие как субъектов социального взаимодействия.

Вполне очевидно, что социальная система и соответствующая ей образовательная система образуют базис педагогического взаимодействия. Между этими системами существует связь, как в содержательно-педагогическом (например, государственная национальная программа «Освіта. Україна ХХІ століття»), так и в социально-статусном плане (см., в частности, «Проблеми освіти: Науково-методичний збірник.» – К.: ІЗМН, 1998; материалы конференции «Социология образования». – Л., 1990). Мы считаем, что влияние социума на осуществление педагогического взаимодействия заключается в формировании у его участников переживания своей субъектности и возникающего в связи с этим представления о своем социальном статусе.

В данном утверждении мы основываемся на том, что качество интерактивных отношений зависит от того, насколько каждый из участников переживает с той или иной мерой рефлексивности степень свободы своего поведения. Это выражается в оценке меры

соответствия своих жизненных устремлений и возможности их осуществления в сложившихся обстоятельствах жизни.

Если исходить из того, что качество жизни является показателем социальной значимости личности в системе общественных отношений, то качество жизни учителя необходимым образом влияет на его эмоциональное состояние, оценку степени собственного социального благополучия, проявление профессиональной активности. Такое отношение к себе в контексте сложившихся жизненных обстоятельств необходимым образом накладывает определенный отпечаток на качество педагогического взаимодействия.

В социологической категории качества жизни воспроизводится качество удовлетворения материальных и культурных потребностей людей (питание, одежда, жилище, медицинское и бытовое обслуживание, образование, окружающая среда, досуг, общение, труд, стрессовость жизни) [17, с. 253]. Мы считаем, что степень удовлетворенности человека уровнем собственных возможностей удовлетворения тех или иных потребностей порождает у него переживание своей субъектности как свободы выражать свое «Я» в процессе активного создания соответствующих прагматических ситуаций, приводящих к получению искомого материальных и культурных благ.

Сказанное означает, что основным смысловым атрибутом субъекта является стремление к самовыражению посредством присвоения внешних атрибутов среды (предметной, предметно-знаковой, социальной) в процессе своей активности. В зависимости от степени удовлетворения каждой из потребностей и осознания их как имеющих соответствующее значение для собственной жизни и жизнедеятельности формируется представление о пределах своих бытийных возможностей. Это представление относится также и к сферам социумного бытия, в которых рефлексированное «Я могу» проявляется в достаточно высокой степени, что придает специфическое своеобразие личности и деятельности субъекта.

Если рассматривать ответ на низкое качество жизни в том или ином аспекте жизнедеятельности как состояние фрустрации, то можно прийти к выводу о том, что купирование этих состояний в последовательности однотипных случаев путем обращения в поведении к какому-либо способу выхода из состояния *фрустрации* (регрессия, агрессия, уход) создает предпосылку для трансформации субъектности. О трансформации субъектности можно судить также на основе данных об *эмоциональном выгорании*, *невротизации*, данных психотерапевтической практики.

Мы полагаем, что изменения, происходящие в субъектности как атрибуте субъекта, в конечном итоге изменяют и сам субъект путем внесения самоограничений, создания «психологической ниши», в которой создается видимость эмоционального и, следовательно, квазисубъектного

благополучия.

Уход человека в сферу квазисубъектного бытия является неизбежным следствием противоречия между субъектностью жизнедеятельности биосоциального существа и объективностью «биосоциальных» условий жизни. Переход от романтической оценки жизненных обстоятельств и себя в них к трезвой оценке жизненных реалий является, на наш взгляд, процессом ограничения генетически заданных устремлений субъекта под *формирующими* воздействиями среды.

Из сказанного следует, что учитель¹ как субъект педагогического труда не может не испытывать трансформирующих влияний указанного противоречия. Эти трансформации возникают не только под влиянием субъективно переживаемого и оцениваемого качества собственной жизни, но и в соответствии с оценкой его труда и, следовательно, его деятельности и реализуемой с его помощью также и личности. Это означает, что к названному выше противоречию добавляется противоречие между *самооценкой* учителя и его фактической *оценкой* со стороны государства – как профессионала и как личности. Эта оценка отражает степень государственного осознания того неопровержимого факта, что учитель «транслирует» ценности и приоритеты государства и формирует личность учащихся как *субъектов* всех видов деятельности [1], образовательной деятельности [7] в том числе.

В силу сложившихся социально-экономических условий учитель не может быть субъектом собственной жизнедеятельности, не располагая свободой выражения своего «Я» и не получая реального подтверждения своего социального статуса. Можно утверждать, что субъектность учителя в таком случае имеет признаки трансформаций как логического следствия отсутствия реального социального статуса и, следовательно, выражаемой явно или неявно неудовлетворенности потребности в качественной жизни.

Не претендуя на утверждение о широком распространении невротической реакции на неудовлетворенные жизненные обстоятельства, все же в первом приближении мы можем говорить о практике государственной системы *формировать* «субъектов образовательной деятельности» посредством привлечения «субъектов с деструктивной Я-концепцией» [7].

Выводы. Педагогическое взаимодействие следует рассматривать как сложное многоаспектное явление, характеризующееся признаками образовательно-педагогической системы и системы межличностных отношений. Главная характеристика педагогического взаимодействия заключается в

¹ Правильнее было бы говорить не об учителе, а об учительнице в силу феминизации педагогической профессии и возникновения, надо полагать, гендерной специфики ее осуществления.

єдинстві ознак педагогічності і інтерактивності.

Общим психологічним механізмом педагогічного взаємодія виступає усвідомлення його учасниками суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин з метою досягнення узгодженості дій.

Психологічна регуляція педагогічного

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане // Психологія і педагогіка. – 2007. – 1(54). – С. 5 – 27.

2. Вачков І.В. Полисуб'єктний підхід к педагогічному взаємодія // Вопросы психологии. – 2007. - №3. – С. 16 – 29.

3 Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3 – 12.

4. Коловіцкова О., Яковенко Ю., Нікітіна В., Слухай Н., Слухай С., Якушик В. Стратегія розвитку освіти в Україні: проблеми і перспективи // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 100 – 141.

5. Коломінський Я.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2002. – 286 с.

6. Коломінський Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. - №10. – С.36 – 42.

7. Кремень В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги // Психологія і педагогіка. – 2006. – 4 (53). – С. 5 – 17.

8. Літвінова Н.І. Співробітництво вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Харківський державний педагогічний інститут ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1993. –16 с.

9. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки А. Красило и А. Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 44 – 59.

10. Меньшикова Ж.А. Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса,

взаємодія ґрунтується на цілісному інваріантному образі професійної діяльності. Развитие этого образа определяется диалектическим противоречием между объективной (функционально-ролевой) и субъективной рациональностью (субъектно-личностное) в жизнедеятельности человека.

1996. – 24 с.

11. Нечаева Л.В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С.Сковороды. – Харьков, 1991. – 18 с.

12. Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. – 1998. – Вип. 12. – 216 с. С. 14 – 21.

13. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г.Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.

14. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 6 – 17.

15. Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.

16. Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 19 – 20 апр. 2002 г.: В 2 ч. Мн., БГПУ. Ч. 1. – 254 с.

17. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

18. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105 – 144.

19. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.

20. Леонтьев Д.А. Рациональность поведения и логика жизненных смыслов // Рациональность и семиотика поведения. – К. – 1988. – С. 30 – 35.

21. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Смысл жизни и личность. – Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1989. – 205 с.

Подано до редакції 11.02.08

РЕЗЮМЕ

Педагогічна взаємодія розглядається як багатовимірне системне явище в педагогічному процесі як елемент освітньої, педагогічної, соціально психологічної, міжособистісної систем. Психологічна

регуляція педагогічної взаємодії ґрунтується на інтегральному інваріантному образі професійної діяльності, що містить функціонально-рольову і суб'єктно-особистісну ставлення до професії.

РЕЗЮМЕ

Педагогическое взаимодействие рассматривается как многомерное системное явление

в педагогическом процессе как элемент образовательной, педагогической, социально

психологической, межличностной систем. инвариантном образе профессиональной
Психологическая регуляция педагогического деятельности, содержащем функционально-ролевое и
взаимодействия основывается на интегральном субъектно-личностное отношение к профессии.

SUMMARY

Pedagogical interaction is considered to be a multidimensional system phenomenon in pedagogic process as an element of educational, pedagogical, socio-psychological, interpersonal systems. Psychological regulation of pedagogical co-operation is based on integral invariant manifestation of professional activity including functional role and subjective personal attitude towards profession.
