

Штомесячны навукова-тэарэтычны і
інфармацыйна-метадычны часопіс

Выдаецца са студзеня 1992 года

9 (21) 1993

АДУКАЦЫЯ І ВЫХАВАННЕ

Образование и воспитание

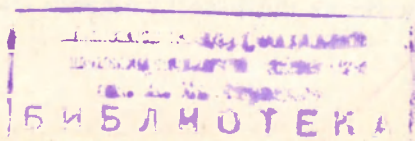
*

Education and upbringing

*

Bildung und Erziehung

МІНСК
1993



ЗМЕСТ

<i>Р.Я.Грынкевіч.</i>	Інтэлектуальны патэнцыял — умова поспеху	3
<i>Г.І.Васілеўская.</i>	Да рэвалюцыі праз эвалюцыю. Інтэрв'ю з намеснікам міністра адукацыі Рэспублікі Беларусь В. І. Стражавым	5
<i>Р.Я.Грынкевіч.</i>	Ад размоу да справы. Гутарка з саветнікам МА Беларусі Б.З.Капыскім	9
<i>А.І.Лугоўскі.</i>	На шляху да нацыянальнай школы	12
<i>В.П.Горленка,</i> <i>І.Ф.Харламаў.</i>	Шлях да майстэрства	18
<i>М.І.Савіцкі.</i>	Падзея — на узроўні гістарычнай	26
<i>У.А.Дударэнка,</i> <i>А.І.Баімакаў.</i>	Сплаў эрудыцыі і майстэрства	30
<i>А.С.Зубра.</i>	Інтэлект інжынера	35
<i>В.П.Дуброва,</i> <i>А.П.Мілашэвіч.</i>	Педагогі-“дашкольнікі”. Як іх рыхтаваць?	39
<i>Т.А.Шынгірэй.</i>	Прафадбор абітурыентаў як сацыяльна-педагагічная проблема	46

Навука. Практыка

	Образование в контексте антикризисной политики (тезисы к программе действий)	52
<i>Ю.Р.Орлік,</i> <i>А.П.Ельніцкі,</i> <i>І.Я.Шымановіч.</i>	Бліжэй да жыцця	58
<i>Б.А.Гапановіч,</i> <i>Л.І.Афанасенка.</i>	і інш. Забруджаная зона: комплекснае абсталяванне для школы	62
<i>Т. М. Ліона,</i> <i>В.А.Ліона.</i>	Развіццё гуманістычнай накіраванасці настаўніка-прадметніка	66
<i>Ю.І.Гладкаў,</i> <i>У.І.Кучынскі.</i>	Профільнае навучанне у вярхоўнай школе	73
<i>Я.Л.Коломинский.</i>	Учитель в школьном классе	77
<i>Г.М.Сендзер,</i> <i>М.К.Сцепаненкаў.</i>	Заглядваючы у будучыню	84
<i>У.А.Лістраценка.</i>	Працаваць на перспектыву	90
<i>А.Х.Рычагоў.</i>	Якуб Колас — педагог	96
<i>В.В.Царенко,</i> <i>В.Б.Фабишевский,</i> <i>И.В.Радченко.</i>	Новый подход	104

Інфармацыя

<i>У.Ф.Валадзько.</i>	Тэзісы даклада “Дэмакратызацыя адукацыі на этапе нацыянальнага адраджэння”	108
<i>А.Р.Палупанав.</i>	На шляху пераўтварэння	111
	Хроніка	115
<i>Л.П.Гумбар.</i>	Асаблівасці працы секцыі псіхалогіі пры МДПІ імя А.М.Горкага	116
	Новыя выданні	119
	Каляндар педагога	122
	Кароткі руска-беларускі слоўнік	125



Учитель в школьном классе

Я. Л. Коломинский,
*доктор психологических
наук, профессор*

(Окончание. Начало в №5, 7—8)

Фронтальное и диадическое педагогическое общение

В целях конкретного изучения педагогического взаимодействия необходимо осуществить системный анализ социально-психологических ситуаций, в которых оно осуществляется, и ответить на простой вопрос: кто с кем взаимодействует? В самом общем виде можно сказать, что взаимодействуют две общности — педагогический коллектив (учителя) и ученический коллектив (ученики). Разумеется, полная система педагогического взаимодействия включает и взаимодействие указанных общностей с третьей — родителями, семьями учащихся. Необходимо иметь в виду и ту стихию нерегламентированного внешкольного общения (социальная среда), в которую “погружена” официальная, организованная педагогическая система.

Рассмотрим относительно более изученную систему “учитель — ученик”, которая сама имеет сложное строение. Педагогическое взаимодействие здесь осуществляется в двух основных подсистемах: в индивидуальном взаимодействии педагога с учеником, предполагающем диадическое общение, т.е. “лицом к лицу”, и фронтальном, которое представляет собой общение педагога с целым классом или группой учащихся.

ся. Специальный анализ показал, что педагогическое общение в каждой из названных подсистем требует от учителя использования различных психологических средств и опирается на разные личностные ресурсы. Отсюда, кстати, следует, что подготовка к педагогическому общению должна соответствующим способом дифференцироваться. Стихийность здесь приводит к определенной коммуникативной односторонности: учитель успешно справляется с задачами фронтального общения, но теряется в ситуациях общения "лицом к лицу", что, разумеется, затрудняет использование наиболее эмоционально насыщенного и действенного канала воздействия.

Я уверен, что читатель знает таких педагогов — учителей и руководителей школ, — которые, даже беседуя наедине, ведут себя так, как будто находятся на трибуне. Такую "ораторскую", а лучше сказать псевдоораторскую, манеру легко усваивают руководители всех рангов. Разговаривает такой человек вроде с тобой, но смотрит "сквозь тебя" — обращается к "массе". При этом он избегает встретиться с тобой взглядом — глаза в глаза, это уже совсем другая коммуникативная ситуация. Такой педагог не склонен индивидуализировать свои высказывания и учитывать внутреннее состояние собеседников. Для него главное — удержать функционально-ролевую дистанцию. Ясно, что подобный учитель или руководитель едва ли может вызвать у коллег или учеников желание "раскрыть душу", поделиться тем, что наболело. В то же время он зачастую искренне хотел бы вызвать сочувствие к собственным проблемам и получить положительную оценку своих усилий.

Не так просто ответить на вопрос о причинах той или иной коммуникативной направленности, которая может привести к нежелательной односторонности. Здесь, наверное, сказывается и темперамент человека. Можно предположить, что холерики проявляют склонность к "трибунным" ситуациям межличностного общения, а интимная, спокойная, душевная беседа не для них. С другой стороны, трудно представить себе ранимого, склонного к застенчивости и уединению, мнительного меланхолика охотно ораторствующим на трибуне.

Впрочем, случается и так, что ранимые, застенчивые педагоги тоже преднамеренно или невольно "уходят" в ситуации функционально-ролевого общения: они не хотят никого "пускать" в свой внутренний мир и по этой причине сами предпочитают никому "не лезть в душу".

Причиной односторонности может быть и элементарная неподготовленность, отсутствие умений и навыков работы с людьми в разных ситуациях общения. В этом случае помогает специальный тренинг, который вполне доступен школьному психологу. И, как почти всегда, первый импульс такой работы — конкретный запрос педагога, который осознал особенности своего общения с детьми и поставил перед собой задачу профессионального самоусовершенствования в этой области.

Анализ ситуаций педагогического взаимодействия позволяет конкретизировать эту проблему и в связи с возрастными этапами школьного

обучения. Мы назвали один из разделов книги "Учитель в школьном классе". В нем точное описание социально-психологической ситуации, возникающей на этапе начальной школы, когда действительно с классом работает в основном один педагог. Назовем то, что здесь происходит между учителем и учениками, монопедагогическим взаимодействием. Учитель — единственный полномочный представитель педагогического коллектива, он полновластно владеет (или не владеет) душами вверенных ему детей. От него зависит все хорошее, что он посеет, но и плохое тоже. Одним словом, у него огромная власть и огромная ответственность. Впрочем, об этом написано уже немало. Но вот о том, что происходит с педагогическим взаимодействием, когда с классом, начиная с пятого, общается уже не один, а несколько учителей-предметников, когда возникает ситуация полипедагогического взаимодействия, почти ничего не известно. Некоторые проблемы полипедагогического общения мне хочется хотя бы кратко обсудить с читателями.

Наблюдения и исследования, проведенные нашей группой, позволяют поставить вопрос о двойной предметно-личностной обусловленности педагогического взаимодействия. За этим, на первый взгляд, сложным обозначением кроются хорошо известные каждому педагогу факты: достаточно обратить на них внимание, чтобы понять, о чем идет речь. Давайте зададим себе простой вопрос: почему все учителя по-разному общаются с детьми, почему у них складываются и с каждым учеником, и с целым классом своеобразные взаимоотношения? Прежде всего это своеобразие, наверное, зависит от индивидуальности каждого учителя, от стиля его педагогической деятельности, особенностей характера, темперамента, пола, возраста, внешности и многого другого. Это с одной стороны. А с другой — от учеников, каждый из которых тоже является столь же сложной индивидуальностью — со своим характером, темпераментом, способностями, интересами и т.д. Фактически здесь описана ситуация субъект-субъектного педагогического взаимодействия. (Не будем бояться специальной терминологии, она позволяет более четко обозначить предмет разговора.) Это, по-видимому, главный канал межличностного взаимодействия. Главный, но не единственный. Дело в том, что учитель и для самого себя, и для учеников не только, а порой не столько просто хороший или плохой, добрый или злой, порывистый или медлительный, мужчина или женщина, старый или молодой — он носитель, проповедник, пропагандист определенной науки. Он предметник. И вот учебный предмет — математика, литература, история или биология — задает учителю и ученику предмет общения, общее предметное поле, которое они совместно обрабатывают. Так возникает объективное, неличностное содержание педагогического взаимодействия, цель которого задается такими документами, как учебный план, программа. Отсюда следует, что педагогическое взаимодействие учителя-предметника с учениками осуществляется не только как общение личности с личностью (субъект-субъектное), но и как общение предметное,

ориентированное, общение через, а может быть и сквозь объективное содержание математики, биологии и т.д. Каждый учитель общается с учениками на языке своего предмета. Таким образом создается двухканальная связь в системе предметного педагогического взаимодействия: прямой канал (личность — личность) и канал общения через учебный предмет, опосредованного объективным содержанием предмета.

Обратим внимание на то, что здесь, как и во всех системах взаимодействия, имеет место прямая (учитель — ученик) и обратная (ученик — учитель) связь. И еще одно замечание. Я думаю, что есть смысл пересмотреть или существенно дополнить представления о частных методиках. Может быть, предметом частной методики должно стать изучение педагогического межличностного взаимодействия на языке определенного учебного предмета и обучение этому будущих учителей.

Психология “педагогической команды”

Полипедагогическое взаимодействие, которое реально осуществляется уже в детском саду, в средней школе становится решающим фактором жизни ребенка. Со школьным классом взаимодействуют поочередно, так сказать поурочно, несколько учителей-предметников. Каковы социально-психологические последствия этого факта? Как он воспринимается и переживается обеими сторонами взаимодействия? Как это ни парадоксально на первый взгляд, но со стороны учеников изменение всей ситуации педагогического взаимодействия и осознается быстрее, и переживается острее, чем учителями. Начать с того, что появление на социально-психологической сцене уже не одного учителя, находящегося вне сравнения, а следовательно, во многом и вне критики, а целой группы учителей, во-первых, способствует консолидации ученической общности, во-вторых, создает предпосылку для нового сравнительно-оценочного отношения к учителям.

Первая тенденция выражается в том, что у учеников появляется чувство деления на “мы” и “они”. “Мы” — ученики, “они” — взрослые, учителя. При этом нередко возникают более или менее острые противоречия — педагогический вариант вечной дилеммы “отцы и дети”. Именно стремление покончить с этой конфронтацией вызвало в среде руководящей педагогической общественности движение, обозначенное как “педагогика сотрудничества”. Правда, среди “сотрудничающих” немедленно была сформирована своя “номенклатура” в виде учителей-новаторов, и все это преспокойно захлебнулось в бумажной и телевизионной шумихе.

Со стороны учителей факт полипедагогического взаимодействия осознается не столь отчетливо. Дело в том, что у учителя-предметника в силу особого характера педагогической деятельности возникает иллю-

зия парного взаимодействия с классом. Для этой иллюзии есть определенные объективные основания: учитель остается с классом наедине и зачастую работает так, как будто до него никого не было и после него в классе никого из учителей не будет. Он не учитывает того решающего обстоятельства, что учениками он “вписан” в особую педагогическую общность — “учителя, работающие с классом”.

Педагогическая деятельность, которая осуществляется и воспринимается учителем как индивидуальный педагогический труд, на самом деле является деятельностью совместной. Правда, здесь имеет место совместность особого рода: система работы в школе такова, что она требует, строго говоря, непосредственного общения по поводу преподавания. Учитель математики обучает своему предмету независимо от учителя биологии, истории или литературы. Они, конечно, обсуждают общие проблемы на педсоветах, во время неформальных бесед в учительской, их порой собирает вместе классный руководитель. Но это общение зачастую носит несистематизированный, во многом случайный характер. Многие педагоги и руководители школ не осознают того фундаментального факта, что все работающие в одном классе общаются через учеников, через тот школьный класс, который выступает в качестве общего поля для их педагогической деятельности. Продолжая это сравнение, скажу, что каждый последующий учитель застает не педагогическую целину, а возделанную коллегой почву. При этом он должен знать, что, кем и как засеяно, во-первых, для того чтобы не “затоптать” разумное, доброе, вечное, посеянное другим учителем, во-вторых, чтобы использовать результаты его усилий в своих и общих интересах.

Для того чтобы реализовать это подлинное педагогическое сотрудничество, необходимо сформировать для каждого класса такую группу учителей, которая воспринимала бы себя как единую “педагогическую команду”, играющую на одном поле во имя достижения общих целей. Приходится использовать этот спортивный термин, поскольку привычное понятие “педагогический коллектив школы” здесь не подходит. “Педагогическая команда” — это группа учителей, работающая с данным классом, а педагогический коллектив — это фактически система педагогических команд. Я думаю, что формирование таких команд — одна из существенных задач руководства школы и школьного психолога. В дальнейшем, наверное, будет образована специальная психология управления деятельностью таких команд, где капитаном может быть лидер, выдвинутый учителями. Как во всякой команде, особую роль здесь будет играть психолого-педагогическая совместимость. Обычно говорят только о совместимости психологической.

Помнится, рассказывал я учителям в институте усовершенствования о педагогической социальной психологии и, разумеется, остановился на проблеме психологической совместимости. Обсудили возможные трагические последствия психологической несовместимости зимовщиков в

Арктике и Антарктике. Кто-то вспомнил рассказ Джека Лондона “Белое безмолвие”, где два товарища по зимовке буквально уничтожили друг друга. Потом перешли на драматические последствия несовместимости в семейной жизни и т.д. А одна учительница вздохнула и сказала:

— Теперь мне все понятно.

— Что именно?

— Понятно, почему, когда я в учительской проверяю тетради, а рядом сидит Мария Ивановна, я много ошибок пропускаю.

— Почему же пропускаете?

— А я все время отвлекаюсь — хоть и не гляжу в ее сторону, а думаю: “Чтоб ты пропала, чтоб ты пропала”.

Подобных примеров было приведено множество. Но, пожалуй, острее всех переживала несовместимость с одной из своих коллег Ольга Петровна.

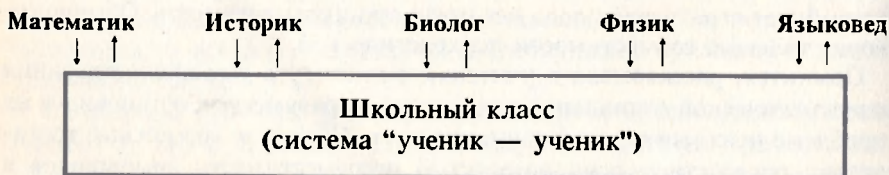
— Знаете, когда она рядом, у меня как будто ту половину тела, которая к ней ближе, прямо-таки парализует...

Можно представить себе несколько уровней психолого-педагогической совместимости. Начнем хотя бы с психофизиологического уровня — с совместимости по темпераменту, по типу высшей нервной деятельности. Нам приходилось наблюдать за деятельностью воспитателей в группе детского сада — одна работала до обеда, другая — после. Случается, что обе холерики... Представляете себе, как выглядят дети к концу дня? Или вдруг получится так (а почему бы и нет, ведь подбор случайный!), что обе меланхолики, каждая, как Татьяна Ларина, “тиха, печальна, молчалива, как лань лесная боязлива”... Подобные ситуации, разумеется, не редкость и для учителей в школьном классе.

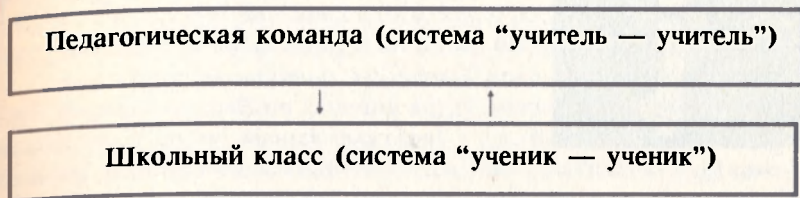
Далее, наверное, необходимо учитывать личностную, характерологическую совместимость. Затем социально-психологические аспекты совместимости — оптимальное сочетание стилей педагогического общения. Наконец, совместимость педагогическая — благоприятное сочетание дидактического взаимодействия. И т.д.

При этом следует иметь в виду, что психологическая совместимость вовсе не предполагает подобия, одинаковости. Напротив, она не терпит монотонности и унификации. Нередко совместимость достигается в контрапункте, по принципу: противоположности сходятся.

В заключение приведу схему педагогического взаимодействия до и после создания “педагогической команды”.



Так выглядит педагогическое общение учителей с классом сегодня. А задача заключается в том, чтобы создать педагогическую команду. Тогда структура взаимодействия приобретет новое качество и будет соответствовать совершенно другой схеме:



■ Professor Ya. Kalaminski's material is a fragment from his book "Psychology of school class" which is going to be published in Moscow by "Prosveshchenie". It deals with interrelations of teacher and pupil, psychological influence of teacher on the climate of school class and a number of other interesting pedagogical problems.

■ Das Material von Professor Y. Kolominski ist ein Feil seines Buches "Psychologie im Raume der Schulklasse". Der Verlag "Bildung" in Moskau bereitet dieses Buch Zur Ausgabe vor. Im Buch von Y. Kolominski handelt es sich um Atmosphäre in der Schule, um psychologisches Klima u.a.
"Psychologie im Raume der Schulklasse": pädagogisch gestaltetes Schulleben trägt wesentlich zu einer guten und harmonischen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern bei, verstärkt die Kontakte der Schüler untereinander und bezieht den einzelnen Schüler auf natürliche Weise in die schulische Gemeinschaft ein.