



советская педагогика

АКАДЕМИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
СССР

10 1991

КОНВЕНЦИЯ ООН О ПРАВАХ РЕБЕНКА

ВОСПИТАНИЕ НА ПЕРЕХОДНОМ ЭТАПЕ

МЕНЕДЖМЕНТ В ШКОЛЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МИФЫ И РЕАЛИИ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМАХ
НА ЗАПАДЕ



ИЗДАТЕЛЬСТВО
"ПЕДАГОГИКА"
МОСКВА

Изучение педагогического взаимодействия

Я. Л. Коломинский

В основе развития педагогической социальной психологии в нашей стране теоретическое освоение фундаментального положения, согласно которому воспитание представляет собой не что иное, как специально организованное межличностное взаимодействие взрослых с детьми и детей между собой. Это взаимодействие обрело статус самостоятельного научного концепта — «педагогическое общение» (А. А. Леонтьев), — разработкой которого плодотворно занимаются и отдельные исследователи, и целые научные коллективы (Н. А. Березовин, А. С. Золотнякова, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева и др.).

Педагогическое общение необходимо рассматривать в контексте изучения фундаментальных проблем. Но возможности его конкретного исследования в настоящее время сдерживаются недостаточной разработанностью концептуального аппарата самой этой категории.

Прежде всего необходимо уточнить соотношение широкого и узкого толкования «общения» с понятиями «межличностное взаимодействие» и «межличностные отношения». Здесь основную задачу составляет проблема понятийного (а затем и экспериментального, эмпирического) разграничения внутренних (перцептивных, эмоционально-образных, мотивационно-потребностных, когнитивных и др.) и внешних (операциональных, процессуальных) компонентов субъект-субъектного взаимодействия, которое трактуется как общение в широком категориальном смысле слова. О том, что уточнение и конкретизация здесь необходимы, может свидетельствовать, в частности, сопоставление в какой-то мере нормативных определений, приведенных в справочных изданиях.

В «Философском энциклопедическом словаре» дается такое толкование общения. Это «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества

и личности... В процессе О. передается и усваивается социальный опыт, происходит изменение структуры и сущности взаимодействующих субъектов, формируются исторически конкретные типы личностей и все разнообразие человеческих индивидуальностей, происходит социализация личности (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 447).

В этом определении присутствует четко выраженный педагогический подход к сущности общения. Он совпадает и с нашим пониманием.

Мы полагаем, что общение в широком смысле слова целесообразно рассматривать как межличностное взаимодействие (включаящее внутреннюю (взаимоотношения) и внешнюю (собственно общение) подструктуры. При этом взаимоотношения — это личностно значимое, перцептивное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же есть те наблюдаемые процессы, то поведение, в котором данное состояние актуализируется, развивается и видоизменяется. Иными словами, общение — это поведение, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения. Если рассматривать поведение как систему поступков, то именно поступок, т. е. действие, осуществляемое вербальными или невербальными средствами, может рассматриваться как единица общения. Именно в этом смысле можно понять следующие высказывания С. Л. Рубинштейна: «Анализ человеческого поведения предполагает раскрытие подтекста поведения, того, что человек «имел в виду» своим поступком. Всегда существуют те или иные отношения, которые этот поступок реализуют», и еще: «Почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий отношение к нему» (Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 336).

Мы рассматриваем общение как поведение человека, детерминированное межличностными отношениями и одновременно детерминирующее их дальнейшее изменение и развитие. Единицей, квантом обще-

ния является поступок, выражающий отношение к себе, к другому человеку, к обществу в целом. Взаимоотношения проявляются в межличностном контакте, который представляет собой коммуникативный цикл, включающий поступок-воздействие и поступок-ответ. Межличностное взаимодействие в педагогическом процессе целесообразно рассматривать как педагогическое взаимодействие, включающее внутреннюю («педагогическое отношение») и внешнюю (собственно «педагогическое общение») подструктуры. Такое понятийное различие внутреннего и внешнего в межличностном взаимодействии имеет прочную традицию, которая заложена в трудах В. Н. Мясищева.

Это теоретическое вступление необходимо для уяснения общего концептуального контекста, с учетом которого мы рассматриваем проблемы теоретического и экспериментального изучения педагогического взаимодействия.

Четкое понятийное «разведение» внутренних, мотивационно-потребностных и перцептивно-когнитивных компонентов педагогического взаимодействия (педагогическое отношение) и внешних, поведенческих, процессуальных его проявлений (педагогическое общение) создает адекватные явлению, благоприятные условия для исследователей. Открывается возможность для дифференцированной по предложенному параметру оценки результатов уже проведенных и соответствующего планирования новых экспериментальных и теоретических разработок. При этом надежным индикатором для отнесения тех или иных факторов педагогического взаимодействия к проявлениям отношения или общения может служить метод их выявления. Так, если в исследовании в основном использовались опросные, проективные или иные методические приемы, выявляющие установки, ценности, мотивы педагогической деятельности учителя, перцептивно-когнитивную сферу и т. д., его результаты могут интерпретироваться как проявления педагогического отношения. В случаях, когда в качестве основных методов использовались те или иные приемы наблюдения за поведением педагога, фиксировались факты его речевого поведения, невербальные проявления и т. д.— изучалось собственно педагогическое общение. Если программа исследования включала изучение и внутренних и внешних компонентов, можно говорить об изучении педагогического взаимодействия как целостного явления. Наши исследования, в кото-

рых речь шла о стилях отношения учителя к детскому коллективу, сегодня должны трактоваться как изучение стилей педагогического взаимодействия, поскольку в их характеристику включались не только черты отношения учителя к детям, но и особенности его поведения, в котором это отношение проявлялось, а также сочетание первого и второго. По указанным признакам было вслед за А. А. Русалиновой выделено пять стилей педагогического взаимодействия: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный. Данное разграничение чрезвычайно важно и для построения программы подготовки будущих учителей и воспитателей к педагогическому взаимодействию. Здесь формирование отношения к детям, педагогических знаний и убеждений и т. д., с одной стороны, и выработка умений и навыков педагогического общения, с другой стороны, должны составить тесно связанное, но все же различные по содержанию и методам осуществления воспитательно-образовательные задачи педагогических учебных заведений и системы переподготовки кадров.

Разумеется, в контексте непосредственной педагогической деятельности внутреннее и внешнее в педагогическом взаимодействии слито, выступает как синдром, в котором, однако, педагогическое отношение по-разному может реализоваться в педагогическом общении. На возможности рассогласований внутреннего и внешнего в общем плане указывал В. Н. Мясищев. «В условиях свободного взаимодействия,— писал он,— могут проявляться истинные отношения, но в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а скрываются и маскируются... В характере взаимодействия сказываются отношения — это понятно, но этот характер зависит не только от отношений, а и от внешних обстоятельств и положения взаимодействующих» (Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960. С. 216).

Ретроспективный анализ ранее проведенных нами исследований и данные специальных наблюдений свидетельствуют о том, что именно соотношение внутренних «отношенческих» и «поведенческих» компонентов лежит в основе существенных типологических и ситуационных различий в педагогическом взаимодействии. Уже сегодня можно с достаточной уверенностью говорить о таких различиях по параметру согласованности эмоциональной модально-

сти отношения с его внешними поведенческими проявлениями. Здесь четко выделяются согласованные и несогласованные типы. Первые характеризуются тем, что внутреннее отношение педагога к детям выражается, проявляется в адекватных, социально закрепленных за отношением данного социального знака внешних вербальных и невербальных поступках; вторые — расхождением внутренних и внешних составляющих педагогического взаимодействия. Отсюда и теоретический анализ, и эмпирические исследования позволили выделить четыре типа учителей (и воспитателей): согласованный положительный (+ +), согласованный отрицательный (— —), несогласованный положительно-отрицательный (+ —) (при внутренне положительном эмоциональном отношении к воспитанникам педагог проявляет «жесткие», «холодные», «дистантные», «отрицательные» формы общения) и отрицательно-положительный (— +) (при внутренне отрицательном отношении педагог демонстрирует «мягкие», «теплые», «положительные» формы общения).

Не имея возможности подробно описать каждый из выделенных типов, отметим, что некоторые из них, явно нежелательные и непродуктивные, вольно или невольно формируются в процессе подготовки будущего педагога. Так, порой будущему учителю внушают, что детей «надо держать в ежовых рукавицах», что главным условием успеха является требовательность, строгость и т. д. В результате у него вырабатывается несогласованный положительно-отрицательный тип педагогического взаимодействия, при котором добрые чувства и положительные установки маскируются неадекватно холодным поведением. Это, несомненно, мешает созданию на уроке атмосферы эмоциональной раскованности, которой вполне справедливо придается в последние годы такое большое значение. Едва ли такая атмосфера возникает и в результате отрицательно-положительного педагогического взаимодействия: как бы ни маскировалось внутреннее отрицательное отношение учителя к ученикам или к педагогической деятельности противоположными формами поведения, оно неизбежно «просвечивает» сквозь маскировку и, как показывают специальные исследования и наблюдения, фиксируется учениками.

Разумеется, противопоставлен для педагогической деятельности согласованный отрицательный тип взаимодействия, который, к счастью, встречается крайне редко. Предстоит большая исследовательская работа по

выяснению соотношения типов педагогического взаимодействия с теми его характеристиками, которые традиционно описываются в терминах «стиля» педагогического общения. Анализ конкретных исследований свидетельствует о том, что при изучении стилей педагогического общения, которые чаще всего отождествляются со стилями руководства (лидерства), диалектика внешнего и внутреннего общения и отношения зачастую не учитывается.

Важная проблема изучения межличностного взаимодействия в системе «педагог — дети» — вопрос о осознаваемых (преднамеренных) и неосознаваемых (непреднамеренных) компонентах. Фактически речь идет о том, совпадают ли по объему понятия «межличностное взаимодействие» в указанной системе и «педагогическое взаимодействие». Может ли быть взаимодействие учителя с учащимися, шире — взрослых с детьми не педагогическим?

По-видимому, те или иные педагогические последствия имеют все акты межличностного взаимодействия. С этой точки зрения целесообразно трактовать как исследования педагогического взаимодействия работы М. И. Лисиной и ее коллег, посвященные различным аспектам влияния общения со взрослыми на психическое развитие детей. В то же время необходимо различать осознаваемое (преднамеренное) педагогическое общение, под которым понимаются такие вербальные и невербальные акты поведения педагога (взрослого), которые он строит и воспринимает именно как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей или межличностных отношений между ними. Под неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением понимаются такие акты поведения педагога (взрослого), которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что подлинный стиль педагогического отношения нередко обнаруживает себя именно в таких непрозвольных, непреднамеренных актах. Интересные данные на этот счет (правда, интерпретированные в несколько иной концептуальной схеме) приводит А. С. Золотнякова: «У учителя А.П.С. из 53 поведенческих актов осознаны с точки зрения учебной деятельности — 27, личностной — 11. У учителя Т.П.К. из 100 поведенческих актов осознаны с точки зрения целей учебной деятельности — 49, личностной — 23». Автор отмечает на-

личие у многих учителей «излишней автоматизации поведения», в связи с чем «у учителя не всегда полно проявляется самоконтроль над личностными программами поведения, за счет чего и происходит некоторая потеря учителем своей позиции субъекта деятельности» (Золотяжкова А. С. Личность в структуре педагогического общения. Ростов н/Д, 1979. С. 25—26). Сравнение учителей с разным уровнем педагогического мастерства свидетельствует о том, что по мере его совершенствования «зона преднамеренности» осознания своих действий как актов педагогического воздействия и сам их репертуар расширяется и обогащается. Данную тенденцию необходимо учитывать при разработке и осуществлении программ подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию.

Приведенная здесь широкая трактовка понятия «педагогическое взаимодействие» предполагает и изучение преимущественно осознаваемых, преднамеренных его проявлений, которые традиционно описываются как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющие определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива (Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979. С. 3). В педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые и стихийные, непреднамеренные, не осознаваемые педагогом воздействия на учащихся. Можно предположить, что четкое различие осознаваемой (преднамеренной) и неосознаваемой (непреднамеренной) подструктур в педагогическом взаимодействии будет способствовать конкретному изучению таких малоисследованных компонентов педагогической деятельности, как педагогическая интуиция, педагогический талант и т. д.

В целях конкретного изучения педагогического взаимодействия необходимо осуществить системный анализ социально-психологических ситуаций, в которых оно осуществляется, и ответить на вопрос: кто с кем взаимодействует? Во-первых, педагогический коллектив (учителя) и ученический коллектив (ученики), во-вторых, родители, семья учащихся. Необходимо иметь в виду и стихию нерегламентирован-

ного внешкольного общения, в которую «погружена» институированная педагогическая система (социальная среда).

Рассмотрим систему «учитель — ученик», которая имеет сложное строение. Педагогическое взаимодействие здесь осуществляется в двух основных подсистемах — в индивидуальном взаимодействии педагога с учеником, предполагающем диадическое общение «лицом к лицу», и подсистеме «учитель — ученик-ученик» (детская группа), предполагающая фронтальное общение педагога с целым классом или группой учащихся. Специальный анализ показал, что педагогическое общение в каждой из названных подсистем требует от учителя использования различных психологических средств и опирается на различные личностные ресурсы. Отсюда следует, что подготовка к общению должна соответствующим образом дифференцироваться. Стихийность приводит к определенной коммуникативной односторонности: учитель успешно справляется с задачами фронтального общения, но теряется в ситуациях общения «лицом к лицу», что, разумеется, затрудняет возможности использования наиболее эмоционально насыщенного и действенного канала воздействия в ситуациях индивидуального подхода. Наблюдается и другой вариант коммуникативной односторонности: учитель успешно общается с отдельными учениками, но обнаруживает несостоятельность в ситуациях фронтального общения, особенно в случаях, когда «содержанием» является не тот или иной учебный материал, а личностные, социально-психологические проблемы. По-видимому, по параметру предпочтения и успешности личностно- или социально-ориентированного общения можно осуществить типологизацию учителей (и руководителей). Эти виды педагогического общения опираются на различные мотивационно-потребностные установки и перцептивно-когнитивные способности учителя. Проблема внутренних, «отношенческих» факторов фронтального, социально ориентированного педагогического общения, иными словами, педагогические отношения в подсистеме «учитель — детский коллектив» остается почти не исследованной. Одной из центральных задач здесь, как мы думаем, является изучение когнитивно-перцептивной представленности в сознании учителя школьного класса как целостного социально-психологического образования, обладающего определенным психологическим своеобразием, имеющим «свое лицо».

личие у многих учителей «излишней автоматизации поведения», в связи с чем «у учителя не всегда полно проявляется самоконтроль над личностными программами поведения, за счет чего и происходит некоторая потеря учителем своей позиции субъекта деятельности» (Золотнякова А. С. Личность в структуре педагогического общения. Ростов н/Д, 1979. С. 25—26). Сравнение учителей с разным уровнем педагогического мастерства свидетельствует о том, что по мере его совершенствования «зона преднамеренности» осознания своих действий как актов педагогического воздействия и сам их репертуар расширяется и обогащается. Данную тенденцию необходимо учитывать при разработке и осуществлении программ подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию.

Приведенная здесь широкая трактовка понятия «педагогическое взаимодействие» предполагает и изучение преимущественно осознаваемых, преднамеренных его проявлений, которые традиционно описываются как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива (Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979. С. 3). В педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые и стихийные, непреднамеренные, не осознаваемые педагогом воздействия на учащихся. Можно предположить, что четкое различение осознаваемой (преднамеренной) и неосознаваемой (непреднамеренной) подструктур в педагогическом взаимодействии будет способствовать конкретному изучению таких малоисследованных компонентов педагогической деятельности, как педагогическая интуиция, педагогический талант и т. д.

В целях конкретного изучения педагогического взаимодействия необходимо осуществить системный анализ социально-психологических ситуаций, в которых оно осуществляется, и ответить на вопрос: кто с кем взаимодействует? Во-первых, педагогический коллектив (учителя) и ученический коллектив (ученики), во-вторых, родители, семья учащихся. Необходимо иметь в виду и стихию нерегламентирован-

ного внешкольного общения, в которую «погружена» институированная педагогическая система (социальная среда).

Рассмотрим систему «учитель — ученик», которая имеет сложное строение. Педагогическое взаимодействие здесь осуществляется в двух основных подсистемах — в индивидуальном взаимодействии педагога с учеником, предполагающем диадическое общение, общение «лицом к лицу», и подсистеме «учитель — ученик-ученик» (детская группа), предполагающая фронтальное общение педагога с целым классом или группой учащихся. Специальный анализ показал, что педагогическое общение в каждой из названных подсистем требует от учителя использования различных психологических средств и опирается на различные личностные ресурсы. Отсюда следует, что подготовка к общению должна соответствующим образом дифференцироваться. Стихийность приводит к определенной коммуникативной односторонности: учитель успешно справляется с задачами фронтального общения, но теряет в ситуациях общения «лицом к лицу», что, разумеется, затрудняет возможность использования наиболее эмоционально насыщенного и действенного канала воздействия в ситуациях индивидуального подхода. Наблюдается и другой вариант коммуникативной односторонности: учитель успешно общается с отдельными учениками, но обнаруживает несостоятельность в ситуациях фронтального общения, особенно в случаях, когда «содержанием» является не тот или иной учебный материал, а личностные, социально-психологические проблемы. По-видимому, по параметру предпочтения и успешности лично- или социально-ориентированного общения можно осуществить типологизацию учителей (и руководителей). Эти виды педагогического общения опираются на различные мотивационно-потребностные установки и перцептивно-когнитивные способности учителя. Проблема внутренних, «отношенческих» факторов фронтального, социально ориентированного педагогического общения, иными словами, педагогические отношения в подсистеме «учитель — детский коллектив» остается почти не исследованной. Одной из центральных задач здесь, как мы думаем, является изучение когнитивно-перцептивной представленности в сознании учителя школьного класса как целостного социально-психологического образования, обладающего определенным психологическим своеобразием, имеющим «свое лицо».

Эта интегральная социально-психологическая индивидуальность классного коллектива, как показали специальные исследования, существенно зависит от стиля педагогического взаимодействия. На первых «монопедagogических» этапах школьного обучения с классом работает один учитель. В условиях «полипедагогического» взаимодействия на последующих этапах новая ситуация потребует от учителя-предметника индивидуального подхода не только к отдельным ученикам, но и к каждому классу. Отметим, что, как показало проведенное под нашим руководством исследование Е. А. Коновальчик, учителя начальных классов при ранжировании факторов, определяющих индивидуализацию классного коллектива, на первое место ставят именно особенности деятельности и личности учителя.

В аспекте отражения педагогом социально-психологических характеристик школьного класса целесообразно рассмотреть результаты наших исследований, посвященных изучению рефлексивных представлений учителей о межличностных отношениях учащихся. Учителям (воспитателям детских садов) давалось задание предсказать персональные межличностные предпочтения и социометрический статус учеников, для чего они заполняли «перцептуальную» матрицу, где отмечали выборы, которые, с их точки зрения, сделают ученики. Эти данные сопоставлялись с эталонной матрицей, составленной по результатам социометрического опроса, по двум параметрам: количеству предсказанных и действительно полученных выборов (интергрупповой коэффициент осознания положения — ИКОП) и персональному совпадению этих выборов (интергрупповой коэффициент осознания отношений — ИКОО).

Выяснилось, что коэффициенты осознания положения и отношений составляют соответственно: в дошкольных группах — 37 и 43 %; начальных классах — 36 и 38 %; V—VI классах — 32 и 43 %; VII—VIII классах — 32 и 34 %; IX—X классах — 33 и 37 %. При этом обнаружилась определенная зависимость точности осознания положения от стиля педагогического взаимодействия. Как правило, учителя начальных классов положительных стилей более точно судят и о персональных предпочтениях учащихся, и об их положении в системе личных отношений. У учителей-предметников средних и старших классов эта тенденция проявилась еще более четко. В исследовании, которое проводилось

под нашим руководством Е. Л. Малиновским, получены следующие результаты: ИКОО (осознание персональных предпочтений) у учителей положительного стиля взаимодействия — 41 %, ситуативного — 20 %, отрицательного — 8 %; ИКОП (осознание положения): у учителей положительного стиля — 38 %, ситуативного — 15 %, отрицательного — 8 %. По-видимому, отмеченные различия объясняются тем, что учителя положительного стиля проявляют более глубокий интерес к внутреннему миру школьников, стремятся оптимизировать условия развития их личности, в то время как учителя отрицательного стиля либо вообще не в состоянии понять личностную значимость для школьника его отношений с одноклассниками, либо считают, что «подобные тонкости» не входят в круг их служебных обязанностей.

Для более детального анализа педагогической социальной перцепции мы провели сопоставление ряда показателей, полученных в опытах с учителями V—X классов одной школы, в которых участвовало 40 учителей одиннадцати классов (311 учащихся). Приведем данные о том, как «выглядит» статусная структура классов в представлении учителей.

Прежде всего, обращает на себя внимание тенденция педагогов «оптимизировать» статусную структуру классов: во всех изученных классах, по их мнению, большинство учащихся находится в благоприятном статусном положении. Центростремительную социометрическую установку, тенденцию приписывать объектам высокий статус проявили 83 % учителей, 12 % — центробежную, 5 % — нейтральную. Как показало исследование Е. Л. Малиновского, посвященное влиянию предметного содержания педагогического взаимодействия на его основные характеристики, эта тенденция по-разному проявляется у учителей музыки и математики: среди учителей музыки центростремительную установку проявили 84 %, центробежную — 11 %, нейтральную — 5 %, среди математиков соответственно 52, 18, 30 %. Таким образом, тенденция к оптимизации связана с предметным содержанием педагогического взаимодействия. Характер этой зависимости нуждается в дальнейших исследованиях.

Отмеченная «оптимизация» достигается за счет резкого преуменьшения учителями объема IV статусной категории (испытываемые, не получившие выборов). Поскольку эта оптимизация только воображаемая, обнаруженная тенденция вызывает тревогу:

учителя зачастую не замечают положения психологической изоляции большинства учеников, которые фактически находятся в неблагоприятном положении и нуждаются в неотложной педагогической помощи. Приведенные данные обнаруживают и другую тенденцию: недооценивается статус учеников, находящихся в наиболее благоприятном положении (I статусная категория, «звезды»): их число, по данным учителей, также в 2—3 раза меньше, чем в действительности. Таким образом, найдена общая тенденция в сфере представления учителей о системе межличностных отношений: статусная структура класса «сглаживается» за счет воображаемого уменьшения объема крайних статусных категорий. Сравнение индивидуальных показателей педагогической перцепции показывает значительные отклонения от средних значений, которые связаны как с особым индивидуально-психологическим свойством личности учителей — социально-психологической наблюдательностью, так и с некоторыми другими переменными (преподаваемый предмет, стаж работы, пол).

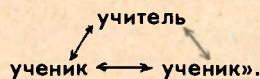
Анализ экспериментальных данных показал, что учителя и воспитатели отличаются друг от друга не только по количественным уровням показателей педагогической перцепции, но и по качественным: картина воспроизведенных социально-психологических структур школьного класса. При близких значениях и даже совпадении коэффициентов осознанности разными педагогами воспроизводятся различные по своему рисунку структуры взаимоотношений учащихся одного и того же класса. Выяснилось, что одних и тех же учеников разные учителя относят к разным, порой противоположным статусным категориям. Так, учеников, которые фактически относятся к I (высшей) статусной категории, учителя в 28—33 % случаев «относят» к III, а в 3—4 % — даже к IV (низшей) статусной категории. С другой стороны, учеников, которые фактически имеют самый низкий статус, учителя в 36—40 % случаев относят ко II, а иногда и к высшей, I статусной категории. Здесь, по данным уже упоминавшегося исследования, обнаружилось различия, связанные с преподаваемым предметом: учителя музыки лучше прогнозируют первую статусную категорию и хуже всего четвертую; математики обнаруживают противоположную тенденцию.

В чем причина этой субъективности? Обычно она связывалась с тем, что педагоги по-разному относятся к ученикам и

поэтому об одних знают больше, о других меньше. Положение тех, кто им нравится, переоценивают, тех, к кому они не испытывают симпатии, недооценивают. Но этот субъективизм, отмеченный во многих исследованиях, не столько причина, сколько следствие некоторых объективных закономерностей структурирования межличностных отношений. На это обстоятельство в плане оценки мнения педагогов об одних и тех же учениках в свое время обратил внимание А. А. Бодалев.

«Приписывание определенных черт характера школьнику одним воспитателем и отрицание у него тех же самых черт другим в ряде случаев оказывается следствием также того, что воспитатели не делают поправку на особенности поведения школьника, вызванные характером взаимоотношений, сложившихся между этим школьником и самим воспитателем» (Бодалев А. А. О понимании школьника воспитателями и проектирование ими его личности // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М., 1963. С. 257—258).

Теоретический анализ и экспериментальные данные свидетельствуют о том, что внутригрупповые взаимоотношения «переструктурируются» и переструктурируются в связи с теми значимыми деятельностями членов группы, которые, требуя специфических способностей и подготовленности, образуют относительно автономные для каждой деятельности ранговые эталоны групповых оценок и взаимных оценок. Так, психологическая структура взаимоотношений в классе может видоизменяться в связи с тем или иным учебным предметом, поскольку вокруг каждого из них вырабатывается своеобразная шкала ценностей, а следовательно, своеобразное ранговое распределение учащихся, которое во многом зависит от деятельности учителя-предметника. Отсюда, на каждом уроке по новому предмету актуализируется и новая подструктура взаимоотношений в системе



Структура класса на уроке математики объективно иная, чем на уроке физкультуры, труда или литературы и т. д. Наблюдения показывают, что статусное распределение при этом может фиксироваться в связи с каждой новой деятельностью в новой ролевой подструктуре. Отличные успехи по математике создают ученику не только высокий «математиче-

ский» статус, но и кристаллизуют неформальную роль («лучший математик класса», «наш Лобачевский» и т. д.). Точно так же формируются на уроках литературы роли «наш Белинский», на уроках химии — «наш Менделеев» и т. д. Таким образом, в классе на фоне относительно стабильной системы межличностных отношений функционирует система, обозначенная нами как **динамическая вариоструктура внутригрупповых отношений**. Следовательно, перед каждым учителем предстает особая, своеобразная, им же объективно созданная и воспроизведенная на его уроках в процессе педагогического взаимодействия модификация структуры взаимоотношений. В сознании каждого учителя моделируется особый, «свой» и в то же время реально существующий образ структуры взаимоотношений в системах «ученик — ученик» и «учитель — ученик — ученик».

Обнаруженное явление имеет далеко идущие психолого-педагогические последствия. Прежде всего, эта жесткая «предметно-ролевая» специализация учащихся в глазах учителя приводит к ситуации, которую необходимо преодолевать. Фиксированное положение в определенной предметной структуре взаимоотношений не способствует целостному гармоническому развитию личности, создает предпосылки для определенной односторонности у ребенка с высоким «предметным» статусом и чувство собственной неполноценности у учеников с низким статусом.

Специальные исследования подтверждают, что предметное содержание педагогического взаимодействия оказывает су-

щественное влияние на основные параметры. По-видимому, можно говорить о двойном личностно-предметном опосредовании педагогического взаимодействия. Учитель взаимодействует с учащимися и «напрямую» (субъект — субъектное взаимодействие) и «через» свой учебный предмет (субъект — объект/учебный предмет — субъектное взаимодействие). При этом собственно личностные и предметно-содержательные аспекты взаимодействия проникают и окрашивают друг друга. В то же время, как показали предварительные результаты проведенных специальных исследований, можно говорить о специфике педагогического взаимодействия математиков, словесников, учителей труда и т. д. В связи с этим при формировании у будущих учителей ценностно-ориентационных и операционально-коммуникативных компонентов педагогического взаимодействия необходимо учитывать их будущую специализацию.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только от живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» (Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. М.; Л., 1948. С. 64). Межличностное педагогическое общение — это как раз тот единственный канал, по которому «изливается» «воспитательная сила» педагога.

Художественное образование в школе

Ю. Б. Алиев

Сегодня ощущается особая потребность в новом подходе к рассмотрению дидактических вопросов, связанных с бытованием искусства, предметов художественного цикла в школе. На первый взгляд, задача давным-давно решена: кто сейчас возразит против того, что искусство — компонент школьной жизни? Это, конечно, так, если рассматривать вопрос на «лозунговом уровне». Однако глубокого включения искусства в педагогический процесс пока не произошло. Главная причина — в традицион-

ном отгораживании предметов, связанных с искусством, от других, от дидактических основ обучения искусству. Учителя-предметники не устают подчеркивать специфику предметов художественного цикла. В принципе, искусство и обучение ему действительно категории особые. Но оторванность от общего процесса придает им вольно или невольно характер «самостийного» действия.

Продуктивным, как показывает опыт, представляется тезис о необходимости вы-