

Эмоциональный аспект. В высшей школе создаются условия для формирования психологически комфортной жизнедеятельности студента, для реализации эмоциональных потенциалов личности, проявления высоких чувств и целостном функционировании всех сфер личности. Межкультурная образовательная среда привносит во все формы жизнедеятельности молодого человека значительный эмоциональный заряд. Построение межкультурных и межнациональных отношений требует постоянного самосовершенствования личности. Совершенствуя свои интеллектуальные, эстетические и нравственные начала, студент совершенствует опыт эмоционального реагирования. Эмоциональная жизнь студенческой молодежи богата и разнообразна. Эмоционально привлекательная атмосфера совместной деятельности студентов разных национальностей и культур обогащает их социальный и профессиональный арсенал, стимулирует у них интерес к межкультурному диалогу, формирует потребность в межкультурном взаимодействии, обеспечивая успешное формирование у них опыта межкультурного взаимодействия.

Психологические резервы высшей школы в формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия значительны. Но их использование возможно на основе научно обоснованной деятельности управленческих и профессорско-преподавательских кадров. Возглавить эту деятельность могут и должны ученые-психологи высшей школы, осуществляя исследования в данном направлении, предлагая управленцам и преподавателям методические и практические рекомендации, разработанные на основе полученных в ходе исследований результатов.

Литература

1. Казаренков, В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В.И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2009. – № 2. – С. 73–77.
2. Казаренков, В.И. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – № 1. – С. 69–73.
3. Коломинский, Я.Л., Белановская О.В. Формирование общей и профессиональной психологической культуры в системе университетского образования / Я.Л. Коломинский, О.В. Белановская // Высшая школа: опыт, проблемы перспективы: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 19–20 апр. 2012 г. – М.: РУДН, 2012. – С. 23–27.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Я.Л. КОЛОМИНСКОГО: К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ

Полонников А.А., канд. психол. наук, г. Минск, Беларусь

Одно из центральных положений системного подхода регламентирует порядок элементов, включенных в группировку множества системы. На место принципа порядка в то или иное время в психологии претендовали самые разные сущности: вещи, свойства, отношения, состояния, процессы, значения сознания, структуры поля, ситуационные переменные и даже культура в целом. В советской психологии в значительный период ее существования роль системообразующего основания

принадлежало деятельности, которая, благодаря усилиям А.Н. Леонтьева, смогла даже поменять свой гносеологический статус на онтологический: деятельность понималась им не как аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта, а как система, имеющая строение и развитие. Деятельность в изображении А.Н. Леонтьева выступает как чувственно данный феномен, даже субстанция, которая достаточно независима от наблюдателя.

Из сказанного следует многое, но мы укажем лишь на два следствия: эпистемологическое и социальное. В первом отношении придание какой-либо категории онтологического статуса означает выведение ее из области критической рефлексии, ведущей в конечном итоге к реификации. Под реификацией мы вслед за П. Бергером и Т. Лукманом понимаем «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» [1, с. 147]. Во втором – социальном отношении – приписывание категории объективного статуса (другие определения психического оказываются ложными) ведет к вытеснению из научных практик иных дефиниций реальности, что позволяет объявлять их продуцентов еретиками, подлежащими научной, а иногда (как это было в МГУ им. Ломоносова с С.Л. Рубинштейном) и социальной репрессии.

На этом гомогенном научном фоне в середине 70-х гг. появляется изданная в г. Минске монография Я.Л. Коломинского «Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности)». В ней на первых страницах сказано: «Выдвижение проблемы общения в число наиболее актуальных для ряда психологических дисциплин обусловлено прежде всего ее исключительной ролью в формировании и деятельности личности» [3, с. 7].

Обратим внимание на последние слова в этой цитате: «в формировании и деятельности личности». Это очень важные, не случайные слова. Посредством их общению приписывается фундаментальная по отношению к деятельности роль. Деятельность из демиурга психологической реальности превращается в служебную функцию общения, а общение, в свою очередь, получает центральное место в социально-психологическом лексиконе. Если рассматривать психологическую теорию деятельности как ориентационную доктрину, то поддерживаемая и утверждаемая Я.Л. Коломинским теория общения в отношении к деятельностному режиму получила шанс стать неким «онтологическим поворотом» психологии, вызывающим к перепорядочиванию ее языка, базовых правил, реестра ключевых феноменов и процедур научного исследования. У нее появилась возможность выводить, например, смыслы и цели человеческой деятельности не из целерациональных обстоятельств, но из более свободных форм общения, которые обусловлены не телеологическим диктатом, а диадными (как минимум) и групповыми (в пределе) отношениями. Последние предполагали смену деятельностиной установки сознания на коммуникативную а следовательно, переоценку потенциала свободного разговора участников учебных отношений. Подчинять общение внешней для собеседников цели деятельности становилось совершенно не обязательно.

Не меньшее значение для образования имело введение Я.Л. Коломинским в социально-психологический оборот микросоциологического и прагматического ракур-

са, что выражалось в таких дефинициях как «взаимодействие человека с другими людьми», «прямые межличностные отношения», «непосредственное (или опосредованное техническими средствами) одновременное или отсроченное ответное личностное отношение» и пр. [3, с. 11–12]. Этим действием на передний план в образовательных исследованиях выводились не столько представления индивида (семантические единицы), сколько типизации действий (поведенческие единицы), которые собственно и изучались адаптированным Я.Л. Коломинским социометрическим методом. Или, другими словами, сознание личности аспектировалось не как системно-смысловая структура, а как единство перформативных актов. Ученый писал в этой связи: «Если попытаться включить психологический феномен, выявляемый при социометрическом выборе, в систему более широких теоретических представлений, то наиболее полно он вписывается в понятие социальной установки (аттитюда) [4, с. 53]. Это обстоятельство сближает исследования Я.Л. Коломинского, с одной стороны, с традицией символического интеракционизма Дж. Мида, когда в фокус внимания помещается любое высказывание или движение, которое другая сторона (позиция другого, реальный или предполагаемый другой или группа) использует как основу для своих суждений или действий и, с другой (отчасти) – с социальной драматургией И. Гофмана, в которой социально-психологический феномен рассматривается на трех уровнях абстракции: личности, взаимодействия и социальной структуры» [2, с. 290]. В этом плане исследования Я.Л. Коломинского одним из своих истоков имеют американскую социальную психологию, базирующуюся на интерпретативной прагматической традиции, прежде всего У. Джеймса.

Категория взаимодействие устанавливает границу между психологией общения и психологией деятельности. Оно становится альфой и омегой концепции Я.Л. Коломинского, включая в свою структуру не в полной мере наблюдаемый имплицитный план (отношение). Взаимодействие несводимо к деятельности, поскольку является композитной структурой, производной от многих целей, которые могут находиться между собой в сложных, а порой и в конфликтных отношениях. Цели учителя, как известно, далеко не всегда совпадают с целями ученика.

Педагогическое значение слова «взаимодействие» имеет несколько аспектов. Прежде всего в плане формирования у носителей коммуникативной установки особого внимания к «здесь и теперь» происходящей интеракции. В конституировании образовательных отношений оказывается важным не только трансцендентный учебным обстоятельствам педагогический план, но и имманентная продуктивность интуитивных взаимодействий, которая может способствовать, а может и противодействовать реализации официальной учебной программы. В научный и практический оборот вводится известное положение о *hidden curriculum* (скрытой программе образования), что ставит белорусские социально-психологические исследования в один ряд с современной им мировой гуманитарной традицией.

Идея *hidden curriculum*, как известно, принадлежит американскому социологу Филиппу Джексону (P. Jackson), посвятившего ей основополагающую работу «Жизнь в школьных классах» (*Life in classrooms*). В конструкции образования Ф. Джексон выделил две составные части: «формальный учебный план» (*formal curriculum*),

связанный с открыто манифестируемыми целями и ценностями обучения и «скрытый учебный план» (*hidden curriculum*), имплицитную продуктивность которого он видел в непредвиденных следствиях влияния школьного уклада. К их числу он относил качества, которые никто специально не формировал, например, терпеливость, сдержанность, склонность к сотрудничеству или соперничеству, вежливость, пунктуальность, демонстрация преданности учителям и руководителям [5, р. 10]. В передаче культурных значений главную роль Ф. Джексон отводил не тематически ориентированному формальному плану и целям учителей, а самой целостной структуре обучения и организационному порядку учебного заведения. То есть результат педагогической работы рассматривался им как нечто большее и иное, чем арифметическая сумма формальных учебных планов. Образовательное движение учащегося в этой перспективе больше похоже на «порхание бабочки, чем полет пули» [5, р. 166].

Второй педагогический аспект значения слова «взаимодействие» состоит в открытии при его помощи перспективы трактовки содержания образования в интерактивном ключе. Как правило, содержание образования не создается непосредственно на уроке или в ходе воспитательного процесса. Предполагается, что оно конструируется в центрах переработки знания и потом лишь транслируется институтами образования и его агентами. Конечно, педагог имеет некоторую степень свободы в концептуализации и способе организации учебного материала, однако сам принцип внешнего (по отношению к учебным ситуациям) происхождения содержания образования остается в силе. Социометрическая экспозиция существенно изменяет сложившееся положение дел. Речь идет прежде всего об использовании данных социометрических и аутосоциометрических процедур для организации воспитательных и психокоррекционных мероприятий, развития психологической наблюдательности педагогов.

Итак, образовательное значение социальной психологии заключается в неразделенности психологического исследования и педагогической практики, в контекстуализации научного опыта педагогическим интересом, наполнении социально-психологического исследования практическим смыслом. Взаимодействие в этом случае не столько изучается его участниками, сколько реально изменяется в процессе совместного производства знания в сторону повышения его продуктивности и качества. Знания вырабатываются для актуального педагогического использования.

Еще один аспект категории «взаимодействие» заключается в преодолении с его помощью феномена непосредственности в восприятии педагогами своих учеников. Социально-психологическая установка побуждает их рассматривать психологические феномены не как порождение индивидуальных обстоятельств, а как проявления действующих групповых и (шире) социальных отношений. Другими словами, педагог становится чувствительным к тем символическим вкладам, которые он осуществляет в образовательное взаимодействие, когда он «фактически моделирует новый реально существующий аспект структуры взаимоотношений и между учениками, и между ним самим, с одной стороны, и классом – с другой» [3, с. 319]. Способ педагогического посредничества в возникновении и развитии микрогрупповых феноменов – ведущий мотив исследований Я.Л. Коломинского. В этом значении кате-

гория «взаимодействие» обнаруживает себя в базовом качестве положения о зоне ближайшего развития, предложенного Л.С. Выготским. Именно взаимодействие вызывает к жизни те или иные психологические феномены, а это значит, что их следует трактовать главным образом не как внутренние, а как интерпсихические сущности. Психика перестает быть уделом одинокого индивида, становясь моментом социального и культурного обмена.

Таким образом, наш анализ свидетельствует, что социально-психологическое учение Я.Л. Коломинского, во-первых, укоренено как в американской интерактивистской традиции, так и в опыте советской культурно-исторической психологии. Во-вторых, его характерной чертой является образовательная ангажированность, глубокая связанность с практическими педагогическими интересами. Следовательно, введенное Я.Л. Коломинским именование – социальная педагогическая психология – выглядит более чем оправданным.

Литература

1. Бергер, П. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания* / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. – 321 с.
2. Гофман, И. *Представление себя другим в повседневной жизни* / И. Гофман; пер. с англ. З.А. Д. Ковалева. – М.: Канон-Пресс; Кучково поле, 2000. – 304 с.
3. Коломинский, Я.Л. *Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности)* / Я.Л. Коломинский. – Минск: БГУ, 1976. – 350 с.
4. Коломинский, Я. Л. *Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений* / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1984. – 239 с.
5. Jackson, P.W. *Life in classrooms* / P. W. Jackson. – New York; London: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЯМИ

Рожина Л.Н., д-р психол. наук, г. Минск, Беларусь

Успешность взаимодействия и совместной деятельности во многом зависит от достоверного межличностного восприятия, а отрицательный результат в общении часто оказывается следствием неадекватного отражения общающимися друг друга. В исследованиях А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, В.А. Лабунской, А.А. Леонтьева, Н.В. Панферова к особенностям человека, обеспечивающим успешность социального познания, полноту и глубину восприятия психических состояний и психических свойств социальных объектов, относятся социально-перцептивные способности личности. Несмотря на наличие обширного теоретического и эмпирического материала, связанного с изучением социальной перцепции, до сих пор актуальна потребность в новых фактах, характеризующих социально-перцептивные способности и позволяющих прояснить специфику данного психологического явления. Практически отсутствуют исследования, посвященные анализу взаимосвязи социально-перцептивных способностей и когнитивных стилей.