

Стратегии развития опыта взаимодействия личности с миром

Л.Д. Рагозина

Три пути ведут к знанию:
путь размышления – это путь самый благородный,
путь подражания – это путь самый легкий,
путь опыта – это путь самый горький.

Конфуций

«Опыт есть эмпирическое знание, то есть знание, определяющее объект посредством восприятий. Следовательно, опыт есть синтез восприятий, который сам не содержится в восприятии, но содержит в сознании синтетическое единство их многообразного; это синтетическое единство составляет существо познания объектов чувств, то есть опыта» (Кант И. Критика чистого разума. – Симферополь, 1998. – С.135).

Хорошо известна точка зрения, согласно которой сущность процесса воспитания, в широком смысле, заключается в передаче социального опыта от старшего поколения к младшему в целях его формирования и развития. Однако понятия «опыт» и «воспитание» зачастую понимаются по-разному, и поэтому мы предпримем попытку определения их соотношения.

Опыт и воспитание нельзя механически приравнивать друг к другу, поскольку возможен не только позитивный, но и деструктивный опыт, который останавливает накопление последующего опыта или искажает его общую картину. А бывает и такой опыт, который порождает душевную черствость, притупляет чувствительность и отзывчивость. («Нельзя доверять каждому и первому встречному». «Нервничать из-за сессии не стоит, потому что здоровье ни один преподаватель тебе не вернет».) В этом случае расширение и совершенствование опыта будут ограничены. Конкретный опыт может подтолкнуть развитие личности в строго определенном направлении, что также сужает дальнейший опыт. («Именно потому, что я имею опыт недоверия к людям, я теперь больше полагаюсь на собственные силы».) Слишком уж приятный опыт может способствовать формированию небрежного и беззаботного отношения к жизни, которое помешает человеку извлечь из нее важные уроки. («Жить – это значит обязательно озорничать. Без озорства не жизнь, а канцелярия». «Отсутствие опыта только подогревает мой интерес к делу».) Опыт может быть слишком многообразен. Каждая составляющая опыта может быть приятной или даже захватывающей сама по себе, но они не связаны друг с другом конструктивно – энергия рассеивается, человек, как говорится, разменивается по пустякам. В итоге у него могут появиться вредные привычки. Последствие формирования таких привычек – неспособность управлять будущим опытом. Он принимается пассивно таким, каков он есть, приносящим либо удовольствие и радость, либо недовольство и раздражение. Поэтому трудно не согласиться с мнением, что традиционный школьный класс не всегда служит воспитанникам местом приобретения опыта.

Вместе с тем, рассматриваемая проблема является сложной еще и потому, что современный педагог чаще всего только констатирует наличие определенного опыта вне зависимости от его качества. Разделяя точку зрения Д. Дьюи, мы можем рассматривать это качество в двух аспектах: гедонистическом (приятный, неприятный опыт) и континуальном (как прошлый опыт влияет на последующий). Поэтому

нам представляется, что главная задача педагога заключается в том, чтобы предоставить воспитаннику такой опыт, который бы не отталкивал, а побуждал к действиям, чтобы он содействовал накоплению желательного будущего опыта. Хотим ли мы этого или не хотим, но всякий прошлый опыт продолжает жить в последующем. Следовательно, главная проблема воспитания, основывающаяся на опыте, состоит в том, чтобы составить такой набор видов «сегодняшнего» опыта, который бы плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем.

Всякий опыт – движущая сила развития личности. Его ценность определяется только на основании того, к чему он подталкивает. Мастерство педагога дает ему право оценить качество и направление опыта, который приобретают дети. Улавливая проявление у воспитанников новых установок и привычек, воспитатель должен понять, какие тенденции способствуют продолжению роста, а какие вредят. Учителям и родителям, среди прочего, необходимо учитывать и представления личности, основанные на живом опыте, в отличие от следования традиционным образцам.

В педагогическом пространстве хорошо известна истина: развитие личности невозможно без трудностей, преодоление которых требует интеллектуальных усилий. Исходя из этого, воспитателю важно следить за двумя обстоятельствами: во-первых, чтобы проблема выростала из условий настоящего опыта и лежала в пределах компетентности воспитанника; во-вторых, чтобы она побуждала его к активному поиску информации и выдвигению новых идей. Полученные таким образом факты и идеи лягут в основании последующего опыта, вместе с которым возникнут новые проблемы, – так процесс и идет, раскручиваясь по спирали.

Со времен Протагора известен тезис: опыт носит личный и частный характер. Этот тезис отрицался, так как считали (как считал и сам Протагор), что если его принять, то он неизбежно приведет к заключению, что и все познание носит подобные характеристики. С нашей точки зрения, можно условно согласиться только с тезисом, исключив заключение. Действительно, знания каждого человека в основном зависят от его собственного индивидуального опыта: он знает то, что он видел, что он прочел и что ему сообщили, а также то, о чем он, исходя из этих данных, смог составить свое мнение. Но при этом важно не забывать и то, что человек – это социальное существо, которое имеет современный облик в результате всех предшествующих усилий человечества. Нет необходимости доказывать, что опыт возникает не в вакууме. Источники, которые опыт постоянно подпитывают, находятся вне индивидуума. Никто не усомнится, что опыт деревенского и городского ребенка не может быть идентичным. Обычно мы принимаем подобные факты как нечто само собой разумеющееся, чтобы их обсуждать. Но, если признать за ними воспитательный потенциал, то появляется еще один способ, которым педагог может направлять опыт молодых без навязывания чего-либо извне. Поэтому педагогу важно не только знать общий принцип формирования опыта под влиянием окружающей среды, но и учитывать те особенности ее, которые способствуют возникновению опыта, стимулирующего рост.

Мы не можем не согласиться и с тем, что человеческое сообщество знает одновременно больше и меньше, чем индивидуум: оно знает как коллектив все содержание энциклопедии и все вклады в труды научных учреждений, но оно не знает тех лежащих близко к сердцу интимных вещей, которые составляют колорит и самую тонкую «ткань» индивидуальной жизни. Проиллюстрируем это небольшим фрагментом жизненного опыта. Когда человек говорит: «Я никогда не смогу передать такого ужаса, который я испытал, увидев Бухенвальд» или «Никакие слова не

могут выразить моей радости от восприятия жизни после тяжелой болезни», – он говорит нечто такое, что является истинным в самом строгом и точном смысле слова, так как он обладает через свой опыт познанием, которым не обладают те, чей опыт был другим, и которое не поддается полному выражению в словах. Данный пример позволяет нам определить уровни человеческого опыта: низший уровень жизненного опыта – уровень органического действия; первый уровень жизненного опыта, составляющий его основу, – уровень чувственного опыта (зрительного, тактильного, слухового, кинестетического) и второй уровень – символический, или абстрактный. Кратко охарактеризуем каждый из них.

Каждый организм живет в определенной среде и, чтобы выжить, вынужден постоянно приспосабливаться к условиям этой среды. Даже у низших организмов приспособление к среде требует довольно сложной системы реакций, дифференциации между физическими стимулами и адекватными ответами на эти стимулы. Все это осуществляется на уровне индивидуального опыта. Кажется, даже новорожденные животные имеют очень тонкое и правильное чувство пространственного расстояния и направления. Только что вылупившийся из яйца цыпленок бежит направленно и склевывает зерна. С этой позиции (уровня органического действия) человек кажется во многих отношениях гораздо более слабым, чем животное. Ребенок вынужден обучаться многим навыкам, которые у животного существуют от рождения. Но этот недостаток у человека компенсируется другим даром, который есть только у него и который не имеет аналогий с чем бы то ни было в органической природе. Путем сложных и трудных мыслительных процессов человек приходит к символическому уровню жизненного опыта.

Уровень чувственного опыта – это не совокупность чувственных данных; природа его очень непроста: в нем содержатся элементы зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия, которые находятся в сложной взаимосвязи. И можно предположить, что именно этот симбиоз и составляет основу жизненного опыта человека. Так, например, туземец способен видеть мельчайшие детали своего окружения. Он чрезвычайно чувствителен к любому изменению в состоянии обычных объектов среды. Даже в самых трудных условиях он способен найти верную дорогу. Но если попросить его дать описание или начертить карту реки со всеми ее поворотами, он не сможет этого сделать и даже не поймет нашего вопроса. Туземец очень хорошо знает течение реки, но его знание очень далеко от того, что можно назвать знанием в абстрактном, символическом смысле. Это, скорее, знакомство, означающее только предъявление, презентацию; знание же включает и предполагает представление, репрезентацию.

Для представления о вещи на абстрактном (символическом) уровне недостаточно умения правильно и с практической пользой обращаться с нею: для этого надо иметь общую концепцию объекта и рассматривать его под разными углами зрения, чтобы обнаружить его взаимосвязи с другими объектами. Мы должны определить его положение в общей системе мироздания.

В истории человеческой культуры, по мнению Э. Кассирера, это колоссальное обобщение было впервые сделано в вавилонской астрономии. «Именно здесь мы находим первое определенное свидетельство того, как мысль преодолевает сферу конкретной практической жизни человека и становится силой, способной охватить всю Вселенную единым взглядом. Вот почему вавилонскую культуру и можно рассматривать как колыбель всей культурной жизни» (Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. – М., 1998. – С.495).

Не менее интересной и сложной проблемой в организации воспитания на основе формирования жизненного опыта растущей личности представляется проблема критериев опыта, мерила его ценности. С нашей точки зрения, в качестве первого критерия жизненного опыта, в основе которого лежат изменения, происходящие с личностью, может выступать непрерывность (континуальность). Всякий испытанный, пережитый человеком опыт изменяет его, что, как следствие, воздействует на качество последующего опыта: его приобретает уже несколько другой человек. Данный критерий позволяет нам определить изменения, происходящие с личностью на всех уровнях ее развития: когнитивном, эмоционально-волевом, операционно-деятельностном.

Именно этот критерий, по-видимому, позволяет профессионалу отличить позитивный опыт от деструктивного. Он присутствует в любом случае, поскольку всякий опыт воздействует тем или иным образом на обстоятельства, в которых будет приобретаться последующий опыт, устанавливая определенные предпочтения и предпосылки, облегчая (или затрудняя) движение к той или иной цели. Кроме того, всякий опыт в известной степени влияет на объективные условия, в которых проживается последующий. Например, если человек решает стать учителем, адвокатом, врачом, то, когда он осуществляет свое намерение, он в значительной степени сам формирует окружающую среду, в которой будет действовать в будущем. Он становится более чувствителен и отзывчив к некоторым внешним условиям, а по отношению к другим, которые могли бы выступать для него в качестве стимулов, сделай он иной жизненный выбор, останется закрытым.

Существуют выражения «портить ребенка» и «избалованный ребенок». Воспитание, которое обозначается словом «баловать», континуально, и его последствия простираются далеко в будущее. Оно формирует у ребенка установку, согласно которой люди и прочие объекты внешнего мира должны немедленно выполнять его приказы, угождать его желаниям и капризам. Избалованности нужна ситуация вседозволенности, и, как известно, подобное воспитание не готовит человека к обстоятельствам, требующим усилий и настойчивости в преодолении препятствий.

Но есть и другая сторона рассматриваемого вопроса. Опыт продолжает свое существование, движение внутри человека, влияет на формирование желаний и целей, но это не все. Любой опыт обладает характеристикой активности, он изменяет объективные условия проживания последующего опыта. Согласно данной логике рассмотрения, мы можем утверждать, что различие между цивилизацией и дикостью обнаруживается именно в той степени, в какой предыдущий опыт изменяет объективные условия протекания последующего. Иллюстрацией к этому утверждению могут служить дороги, транспортные средства, технологии, электричество, энергия. Если уничтожить все эти внешние атрибуты существующей сейчас цивилизации, то на какое-то время мы вновь впадем в варварство.

Анализ деятельности разных социальных институтов (школа, семья) свидетельствует о том, что многие педагоги и родители руководствуются идеей подчинения объективных условий внутренним. Признается не только первичность последних (что в определенном смысле справедливо), но и то, что они определяют весь воспитательный процесс. В качестве примера приведем уход за младенцем.

Потребности младенца в пище, отдыхе, движении, конечно, первичны и имеют в некотором смысле решающее значение. Питание должно быть обеспечено, как и комфортные условия сна. Но приоритет его потребностей не предполагает, что мать должна кормить его, как только он начинает проявлять недовольство или

раздражение, что не должно быть режима питания и сна и т.д. Мать должна учитывать потребности малыша, но не до такой степени, чтобы снять с себя ответственность за регулирование объективных условий, при которых эти потребности удовлетворяются. Мудрая мать опирается и на опыт специалистов, и на свой собственный, поскольку и тот, и другой обеспечивают наиболее благоприятный для нормального развития уход. Вместо подчинения непосредственным внутренним побуждениям младенца внешние условия преднамеренно упорядочиваются, чтобы возникло определенное их взаимодействие с внутренним состоянием.

Данное утверждение позволяет нам определить второй критерий жизненного опыта через понятие «взаимодействие». Именно взаимодействие объективных и субъективных факторов опыта человека составляет его сущность, является условием, критерием, средством и способом его реализации. Пример с младенцем показывает, что, во-первых, мать обязана соблюдать условия, при которых ребенок приобретает опыт питания, сна, отдыха, а во-вторых, этот долг она исполняет на основе опыта прошлого, представленного, скажем, в своем личном опыте либо в советах компетентных людей, изучавших этот вопрос.

Утверждение, что человек живет в мире, на деле означает, что он попадает в различные жизненные (социальные) ситуации. С нашей точки зрения, жизненная ситуация и представляет собой микроклеточку мироздания, в которой индивид накапливает опыт в процессе его взаимодействия с окружающей средой. При этом не имеет значения, что включает в себя среда: людей, с которыми он обсуждал какую-либо тему или событие; игрушки, с которыми играет; книги, которые читает; результаты опытов, которые он ставит. Иными словами, окружающая среда – это любая ситуация, обеспечивающая во взаимодействии с личными потребностями, желаниями, целями и способностями проживаемый опыт. Даже строя воздушные замки, человек взаимодействует с объектами, которые создает в воображении.

При этом важно учитывать и тот факт, что зачастую взаимодействие реализуется в той мере, в какой отдельные люди составляют социальную группу. В традиционной школе, где ученики объединены в гомогенные классы, педагог действует, скорее, как регулировщик на перекрестке, указывающий жезлом, кому в какую сторону двигаться. Но когда воспитание основывается на опыте, а его накопление рассматривается как социальный процесс, ситуация радикально меняется. Учитель утрачивает внешнюю позицию диктатора, регулировщика и становится «менеджером» информационного рынка, на котором происходит взаимовыгодный обмен.

Рассмотренные критерии жизненного опыта – континуальность и взаимодействие – образно можно представить в виде продольного и поперечного разрезов опыта. Критерий континуальности позволяет проследить ситуационный перенос опыта с более ранних ступеней развития личности на последующие. Когда индивид переходит из одной ситуации в другую, его мир, т.е. окружающая среда, либо расширяется, либо сужается. Но попадает он не в другой мир, а в другую часть того же мира. Те знания, умения и навыки, которые он приобрел в одной ситуации, становятся инструментом понимания и эффективного контакта в последующих. Этот процесс происходит, пока длится жизнь. В противном случае опыт становится беспорядочным, поскольку беспорядочно индивидуальное сознание, участвующее в его накоплении. Личность может сохранить свою целостность лишь при условии интеграции последовательных этапов опыта.

Альянс непрерывности и взаимодействия определяет меру воспитательного значения и ценности опыта. Прямой заботой педагога становятся тогда ситуации, в

которых осуществляется взаимодействие. Индивид, каким он является в данный момент, вступает во взаимодействие как один из факторов. Другим фактором являются объективные условия, и педагог в какой-то степени способен ими управлять. Объективные условия включают в себя действия педагога и то, как они совершаются: его слова и тон; оборудование, наглядные пособия, дидактический материал, вся социальная структура ситуаций, в которых задействован воспитанник. И если педагог способен регулировать объективные условия, то это значит, что он может непосредственно влиять на накопление опыта его учениками, что обязывает учителя создавать такую окружающую среду, которая бы взаимодействовала с имеющимися способностями и потребностями воспитанников, гарантируя конструктивность их опыта. И не вина, а беда традиционной школы в том, что педагоги не всегда принимают во внимание возможности и цели обучаемых. Считалось и считается до настоящего времени, что необходимо присутствие некоторого набора условий, независимо от того, вызывают ли они соответствующий отклик учеников. Это отсутствие взаимной адаптации отдавало педагогический процесс на волю случая, те, кому подходили предоставленные условия, развивали свой опыт, остальные обходились как могли. Разрешение подобной проблемы нам видится в умелой организации и регулировании взаимодействия воспитанника с миром.

Понятие «взаимодействие» является в познавательном смысле исходным для определения движения, изменения, становления, развития процесса. Специфика взаимодействия заключается, как нам кажется, в синтезе различных человеческих сил, порождающем новые знания, вещи, организационные структуры, т.е. опыт. В социальных процессах взаимодействие оказывается точкой замыкания и размыкания связей. Человек, таким образом, оказывается втянут в цепочки и серии взаимодействий. Проблемой его опыта становится уже не фиксация отдельных взаимодействий, а контакт с системами взаимодействий.

Развитие нашего познания, если оно успешно, имеет сходство с приближением путешественника к горе сквозь туман: сначала он различает только крупные черты, если они имеют вполне определенные контуры, но постепенно он видит все больше деталей, и очертания становятся резче. Так и в области изучения феномена взаимодействия невозможно выяснить сначала одну проблему, а затем перейти к другой, ибо туман покрывает все одинаково. В области гуманитарного знания феномен взаимодействия рассматривается с разных позиций и в неоднозначной интерпретации. Вероятно, такое состояние оправдано поиском каждой гуманитарной наукой специфики черт взаимодействия, в зависимости от предмета ее исследования. Мы приглашаем Вас, уважаемый читатель, приступить вместе с нами к сравнительно-понятийному анализу разноплановых связей человека с окружающим миром для того, чтобы определить нюансы, характеризующие взаимодействие в педагогической системе.

Профессиональная лексика современного педагога часто пестрит, на первый взгляд, подобными понятиями, такими, как «взаимодействие», «взаимосвязь», «взаимоотношения», «влияние», «воздействие». Безусловно, данные понятия можно отнести к одному ассоциативному ряду, но при этом нельзя назвать синонимами, так как каждое имеет свои специфические черты. Рассмотрим их в диадах.

Взаимосвязь и взаимодействие. *Взаимосвязь*, т.е. связь одного с другим, выражает отношения взаимной зависимости, обусловленности. По отношению к взаимосвязи педагогическое взаимодействие всегда детерминировано определенной целью – передачей знаний и общественного опыта. Пассажиры, едущие в общественном транспорте, находятся во взаимосвязи, обусловленной одним време-

нем и местом пребывания в салоне. Однако взаимосвязь не дает нам оснований для утверждения, что пассажиры находятся во взаимодействии. Для того, чтобы взаимодействие состоялось, вероятно, необходимо иметь цель, осознавать взаимообусловленность совместной деятельности, осмыслить необходимые средства и способы достижения поставленной цели и т.д.

Влияние и взаимодействие. *Влияние* – это действие, которое оказывается на объект или субъект с целью его изменения. Влияние на человека может быть направленным (убеждение, внушение) и ненаправленным (подражание, заражение). Безусловно, влияние в педагогическом процессе может быть одним из составных компонентов взаимодействия (как один из психологических механизмов), которое всегда отличается определенной регламентированностью, продиктованной самой структурой учебно-воспитательного процесса: кто, когда, с какой целью, на основании какого содержания и т.д. вступает во взаимодействие.

В школьной практике на поведение ученика оказывают влияние многие факторы: учителя, сверстники, мнение родителей, принятый стиль отношений в школе, в классе, стандарт образования и пр. Однако только с некоторыми из них воспитанник вступает в непосредственное взаимодействие, которое может привести к реальному положительному результату

Воздействие и взаимодействие. *Воздействие* – это целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением, носящий однонаправленный характер. Для взаимодействия же обязательно присуща как прямая, так и обратная связь: взаимодействие определяется реакциями участников деятельности, которые корректируют эффективность получения конечного результата. Таким образом, в процессе воздействия воспитанник может ощущать себя только объектом педагогического процесса, в то время как при организации взаимодействия и педагог, и учащийся являются субъектами, сотрудниками в процессе познания мира и себя.

Взаимоотношения и взаимодействие. *Взаимоотношения* – это взаимная избирательная связь субъектов, которая отражает качество сложившихся отношений, их взаимность и степень симметричности. Взаимоотношения могут носить как официальный (подчинение, управление, исполнение и т.д.), так и неофициальный характер (любовь, дружба, вражда, ненависть и пр.); по характеру оценки взаимоотношения могут быть справедливыми, предвзятыми, жесткими, тактичными и др.; по стилю – авторитарными, функционально-исполнительскими, свободно-либеральными, гуманно-демократическими. В отличие от взаимоотношений, процесс и результат взаимодействий всегда предполагают достижение определенной цели, позволяющей судить об успешности совместной деятельности. Поэтому, по сравнению с взаимодействием, формирование взаимоотношений носит менее управляемый характер, хотя сложившиеся взаимоотношения могут способствовать процессу совместной деятельности или затруднять его.

Таким образом, *взаимодействие* мы рассматриваем как процесс и результат непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, влекущий за собой изменение их состояния, порождающий их взаимообусловленность и связь.

Особенность взаимодействия – его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и как следствие одновременно обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то

оно становится источником самодвижения и саморазвития структур. Взаимодействие как материальный процесс сопровождается передачей материи, движения и информации: оно относительно, осуществляется с конечной скоростью в определенном пространстве и времени. Но эти ограничения действуют лишь при непосредственном взаимодействии: в опосредованных формах взаимодействия пространственно-временные ограничения многократно ослаблены.

Специфика взаимодействия людей друг с другом характеризуется активностью обеих сторон, хотя мера ее проявления может быть различна. Активность личности бывает инициальной и реактивной в плане субъекта действий; с инициальной позиции – преобразующей или сохраняющей, а также созидающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции существует активность принятия или непринятия воздействия, организация ответного воздействия, противостояние нежелательному воздействию или участие в совместном действии.

К *основным характеристикам взаимодействия* педагогов и воспитанников научный анализ относит взаимопонимание, взаимовлияние, совместимость. *Взаимопонимание* предполагает наличие объективных знаний личностных сторон друг друга, интересов, увлечений и обоюдный интерес к друг другу. *Взаимовлияние* раскрывается на основе способности приходить к согласию по спорным вопросам, учета мнения друг друга, принятия другого в качестве примера, изменения поведения и действий после замечаний и рекомендаций друг другу. *Совместимость* реализуется через осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности, согласованность действий, помощь, поддержку друг друга, координацию действий.

Понимание и сотворчество, поиск смыслов, личностное становление – ключевые характеристики интеллигентна (*intelligens* – понимающий). Исходя из этого смысл воспитания, организованного на основе развития опыта взаимодействия личности с миром, видимо, заключается в возрождении интеллигентного учителя. Нам бы хотелось проиллюстрировать суть этой проблемы стихотворением старшеклассницы:

Деревья, маленькие дети,
Поймали нас с тобой вдвоем
В нехитрые сквозные сети,
Редеющие с каждым днем.
Наверное, пора учиться я.
Вот так же небо обнимать,
Без зла смотреть в глухие лица,
Без слов друг друга понимать.

Жизненный опыт – важная часть духовного мира личности. В нем своеобразно запечатлены ее способности, интересы, направленность, смыслы и ценности. Поэтому восхождение к жизненному опыту ребенка, понимание этого опыта – одно из важнейших условий эффективности педагогического процесса. Но при этом нельзя не учитывать и тот факт, что никто из педагогов не застрахован от профессионального старения, усталости и связанных с этим перепадов профессионализма: закрытости к профессиональному развитию, невосприимчивости к новому, канонизации и универсализации опыта, эксплуатации стереотипов. Научный анализ не случайно рассматривает следующие *типы взаимодействия в педагогических системах*:

1. *Прямое, косвенное, параллельное* взаимодействие: прямое как непосредственное воздействие друг на друга; косвенное направлено на оказание влияния через кого-то, что-то (референтную группу, референтное лицо, героя книги, фильма и т.д.); параллельное предполагает влияние через коллектив.

2. *Паритетное* – взаимодействие «на равных». Это субъект-субъектные, партнерские отношения; активность проявляется с обеих взаимодействующих сторон.

3. *Руководящее и управляющее* – проявление активности с одной из взаимодействующих сторон.

Школьная жизнь настолько многолика, пестра, разнообразна, что отражает в себе, как капелька росы солнечный свет, все типы взаимодействия. Мастерство педагога позволяет выбрать оптимальный тип взаимодействия с воспитанниками и направить их действия на продолжение приобретения опыта в зависимости от той социальной ситуации, в которой они здесь и сейчас находятся. Мы считаем, что для рассмотренных выше типов взаимодействий воспитателя с детьми важно предвидеть реализацию различных *стратегий*, т.е. планирования руководства, основанного на далеко идущих прогнозах, таких, как развитие свободной, самостоятельной, ответственной, счастливой, самодостаточной личности. К *стратегиям взаимодействия* мы относим содействие, противодействие, уклонение от взаимодействия, компромиссное взаимодействие, сотрудничество.

Содействие может быть рассмотрено как результативная помощь другим, иницирующие действия, направленные на достижение общих целей деятельности. Анализ школьной практики свидетельствует о том, что педагог очень часто обращается к данной стратегии взаимодействия, поскольку именно содействие как первая ступенька опыта взаимодействия с миром иницирует активность детей, развивает мышление, сознание, создает условие для личностного роста воспитанников, для формирования определенной меры субъектности в каждом из них.

Противодействие – это совершение субъектами несогласованных действий, идущих в противовес желаниям, мнениям, поведению партнеров по взаимодействию. Яркой формой противодействия является противоположная акция детей, зачастую не всегда осознаваемая. Возможен отказ, отсутствие желания делать дело по инструкции, противостояние (буду делать так, как хочу). В чем же заключается основа такой стратегии взаимодействия учащихся в рассмотренных ситуациях? С нашей точки зрения, она определяется несопадением стремлений, желаний растущей личности с объективными условиями жизнедеятельности и потому вызывает бунт, протест. Весьма значительной и достаточно сложной для педагога проблемой является определение мотивации детей, выявление причинно-следственных связей, характеризующих противодействие воспитанников. Вероятно, наличие противодействия в школьной жизни может служить показателем, лакмусовой бумажкой, сигнализирующей учителю о возможных просчетах, ошибках, несовершенных приемах прикосновения к миру детства.

При этом мы хотим акцентировать внимание на развитии опыта взаимодействия личности при стратегии противодействия. Можно ли утверждать, что данная стратегия не развивает опыт, купирует его? Думается, что в зависимости от социальной ситуации стратегия противодействия может и развивать, и купировать этот опыт. Важным рычагом управления формированием конструктивного опыта в рассматриваемой стратегии является мастерство педагога. Ведь результаты противодействия, как правило, бывают негативными, вызывающими дискомфортное состояние личности и ближайшего окружения.

Стратегия уклонения от взаимодействия предполагает активный уход, избегание взаимодействия с партнерами, даже в тех случаях, когда ситуация и обстоятельства не только способствуют, но и требуют взаимодействия участников деятельности для достижения общих целей.

Данный вид взаимодействия возникает в педагогическом процессе, с нашей точки зрения, в том случае, когда дети не находят в предстоящей деятельности личной значимости, полезности, выгоды, т.е. целесообразности. Думается, что главным механизмом преодоления ухода детей от взаимодействия будет убедительная мотивация деятельности, содержащая в себе личностный смысл. Смысл – это внутренняя, глубинная основа любой вещи или явления, его суть, ядро. Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что он понимается и принимается людьми как живое знание. В ситуациях, где существует объективное обоснование самоисключения из взаимодействия (болезнь бабушки, забота о младшем и т.д.), необходимо, вероятно, предоставить ребенку возможность выполнить свои обязанности.

Уход от взаимодействия представляет определенную ценность в развитии опыта субъекта: эта стратегия учит самостоятельности, умению сделать выбор. Однако имеется и обратная сторона реализации данной стратегии: гедонистическая направленность «хочу» и общественная «надо» в своем противоборстве при отсутствии личностного смысла в большинстве своем являются определяющими в жизнедеятельности личности.

Стратегия компромиссного взаимодействия предполагает соглашение партнеров по осуществлению деятельности, основанное на взаимных уступках. Частичный отказ от собственных интересов позволяет участникам взаимодействия достигнуть позитивного результата. Часто решение принимается исходя из приемлемости вариантов для обеих сторон, поскольку полное удовлетворение интересов невозможно.

«Не хочу», «не буду», «не нравится» следует принимать во внимание, потому что в них содержится волеизъявление растущей личности. Но, видимо, в позиции «не хочу» содержится и показатель какого-то педагогического просчета, поэтому, не зная пока, в чем основная причина происходящего, педагог соглашается на уступку: «Хорошо! Давайте попробуем сделать иначе...».

Компромиссное взаимодействие предотвращает принуждение как подавление сопротивляющейся воли ученика. Педагог, не боящийся использовать данную стратегию, чаще всего обходится без разбора складывающихся взаимоотношений с воспитанниками, его профессионализм позволяет видеть изменения личности, ее личностный рост. И, безусловно, стратегия компромиссного взаимодействия – это еще одна ступенька развития опыта жизнедеятельности подрастающего поколения.

Сотрудничество – совместная развивающая деятельность детей и взрослых, характеризующаяся взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. Сотрудничество направлено на удовлетворение интересов всех сторон. При осуществлении стратегии сотрудничества обе стороны остаются в двойном выигрыше: удовлетворяют интересы и развивают взаимоотношения.

Однако реальная жизнь показала, что эти идеи далеко не всегда осуществляются в школьной практике. Часто за словосочетанием «педагогика сотрудничества» можно распознать все то же объект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся.

Часто при характеристике субъективной позиции школьника педагоги считают самым важным доброжелательное отношение к ребенку. Но при этом забывается, что стратегия сотрудничества только тогда будет эффективной и продуктивной

ной, если наличествует общая, осознаваемая и принимаемая всеми участниками взаимодействия цель и если продуманы и связаны друг с другом действия соучастников педагогического процесса. А С. Макаренко утверждал, что в педагогическом взаимодействии огромную роль играет сочетание уважительности к нему, так как дети должны быть готовы к суровой жизни в быстро меняющемся мире.

Феномен сотрудничества рассматривается в науке как наиболее сложный вид человеческих взаимодействий, требующий учета многих факторов (уровень сплоченности коллектива, принятые формы ответственности, наличие действенной обратной связи, реакция на конфликтные ситуации, готовность к взаимообмену и взаимопомощи и т.д.). Сотрудничество, в отличие от остальных стратегий взаимодействия, требует значительно больше временных затрат, так как необходимо изучить внутренние позиции всех участников, а затем последовательно их обсудить. Сложность сотрудничества как раз заключается в том, что трудно выявить истинные потребности и выработать альтернативы, устраивающие все стороны. Поэтому не каждый педагог готов к реализации рассматриваемой стратегии. Многим необходимо последовательно освоить этапы, способы, формы и средства взаимодействия, чтобы приблизить, понять, принять технологию сотрудничества, основанную на равной позиции партнеров. Вульгарное ее использование может привести и приводит к негредсказуемым последствиям. Мы считаем, что к плодотворному взаимодействию необходимо готовить не только педагогов, но и учащихся. Если дети привыкли к роли объекта деятельности (они являются адресатом воздействия субъекта), то трудно ожидать от них мгновенной перестройки позиции только потому, что педагог стал к ним относиться как к субъектам.

Содержание педагогического взаимодействия, начиная с середины XX века, меняется кардинальным образом. Это связано со становлением и развитием гуманистической парадигмы образования. Отвергая взгляд на человека как на продукт наследственных (генетических) факторов или окружающей среды, сторонники гуманистического подхода (А. Маслоу, Э. Фромм, С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев и др.) отстаивали идею уникальности, самодостаточности и значимости бытия каждого отдельного человека. Такая позиция принципиально изменяла цель и механизмы взаимодействия между людьми. Личность должна быть ориентирована на поиск подлинной и полной смысла жизни, но этот поиск дается человеку нелегко. Люди должны получить право свободн выбора и одновременно научиться нести ответственность за свой выбор.

Интересной, с этой точки зрения, нам представляется позиция К. Роджерса. В своих работах он сформулировал новый подход к организации педагогического взаимодействия, ввел понятие конгруэнтности позиций воспитателя (учителя) и воспитанника (ученика). Основу конгруэнтности составляет умение педагога настроиться на актуальное состояние воспитанника. К. Роджерс был против обучения-воздействия, поскольку считал, что результаты такого обучения либо не являются важными, либо вообще вредны. Ученик должен обучаться сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика. Этот опыт передать невозможно, поскольку он у всех разный. Лишь в случае самообучения происходит значимое научение. При такой форме познания ученик становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на самого себя. Если же внутренний опыт не изменился, то механические знания забываются, играя незначительную роль в жизни ученика. Поэтому учитель прежде всего должен предоставить ему все возможные средства для самообучения, в том числе и

себя как консультанта, партнера, советчика (хотя изначально положение участников образовательного процесса неравновесно).

Вот потому так остро сегодня стоит вопрос о сути, содержании и механизмах педагогического взаимодействия. В психологической и педагогической литературе все чаще встречаются новые понятия: «межличностно-ориентированное обучение», «личностно-ориентированное образование», «кооперативное обучение», «теория педагогического резонанса», «педагогика встречных усилий»... Это свидетельствует о том, что необходимость пересмотра сущности взаимодействия между воспитателями и воспитанниками ощущается учеными и педагогами-практиками.

Педагогика встречных усилий не отменяет позиции долженствования в целостном педагогическом процессе. Ученик изначально поставлен в такие условия, что он должен прикладывать определенные усилия в процессе образования. Педагог со своей стороны тоже должен заметить эти усилия, поддержать обучаемого, обеспечить ему условия для дальнейшего продвижения вперед и каждый раз, делая шаг навстречу, подниматься вместе с воспитанником на новую ступень опыта (знаний и отношений). В этом случае можно говорить о стратегии встречных усилий, то есть о ценностном отношении педагога и воспитанника к личности и деятельности друг друга, что отражается во взаимной доброжелательности, поддержке, в готовности к совместной деятельности, развитых навыках сотрудничества.

До настоящего времени в педагогической науке и практике не существует единого подхода к определению форм и средств взаимодействия. Видимо, такое положение вещей можно объяснить многогранностью и многоаспектностью рассматриваемого феномена. Думается, что наиболее полно сущность взаимодействия педагога и воспитанников отражается в таких формах, как опека, наставничество, партнерство, содружество.

Опека (забота, попечение) характеризуется максимальной ролью взрослых в определении целей и помощи ребенку, низким уровнем осознания целей и минимальной ролью детей в организации взаимодействия с миром.

Наставничество (руководство) отличается решающей ролью взрослых при возрастающей роли детей в развитии опыта взаимодействия с миром.

Партнерство предполагает относительное равенство усилий и педагога, и воспитанников в организованном взаимодействии с окружающим миром.

Содружество – это союз взрослого и детей, основанный на взаимном доверии, привязанности и общности интересов. Содружество рассматривается как высшая форма развития опыта взаимодействия личности с миром.

Таким образом, в арсенале педагога имеется большое количество разнообразных типов, стратегий и тактик развития опыта взаимодействия личности с миром, который можно охарактеризовать следующими общими чертами:

- детерминированностью социокультурной ситуации;
- последовательностью и относительной непрерывностью процесса взаимодействия;
- нацеленностью на развитие опыта взаимодействия личности с миром и самим собой;
- относительной равновесностью позиций субъектов взаимодействия;
- постоянной коррекцией процесса взаимодействия с учетом ответных реакций субъектов педагогического процесса.