

- разработанность теоретических и методических основ на каждом этапе профессионального воспитания.

*Литература:*

1. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в ВУЗе. Екатеринбург, 2003.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
3. Кузьмин А.М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук. Челябинск, 1999.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1966.
5. Педагогика: Уч. пос. для студентов пед. учеб. заведений / Сластенин В.А. и др. – М.: Школа-Пресс, 2000.
6. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д, 1996.

**Фатыхова Р.М.**

г.Уфа,

Башкирский государственный  
педагогический университет

**Субъект – субъектное взаимодействие как основа  
лично ориентированного образования**

Принятая в 2001 году концепция модернизации Российского образования провозгласила своей основной целью создание механизма устойчивого развития системы образования. В соответствии с этим документом, приоритетным в образовательной политике считается создание условий для обучения в условиях, гарантирующих защиту прав обучающихся в образовательном процессе, его психологическую безопасность, психолого-педагогической помощи семье, ранней диагностике резервов развития ребенка и др.

Поставленные задачи не новы для отечественного образования. Они подготовлены всем ходом развития психологической и педагогической науки и практики. Методологически важными для решения вышеозначенных задач являются следующие положения наследия Д.Б. Эльконина, столетие которого отмечается в этом году: «... если верно, что учебная дея-

тельность есть деятельность, в которой предметом изменения является сам субъект, то есть сам обучающийся, то становление учебной деятельности не может быть ничем иным как только становление каких-то сторон самосознания, самооценки – каких-то этапов «самовоспитания» (Д.Б. Эльконин, 1989г.). Отсюда следует, что уровень сформированности учебной деятельности должен прямо коррелировать с уровнем развития личности.

Анализируя современное состояние отечественного образования, А.Г. Асмолов указывает на тот факт, что на многие вопросы сегодняшнего дня мы находим ответ у Д.Б. Эльконина. В частности, о важности «порождения внутренней познавательной мотивации», определяющей ресурсы развития личности, необходимости диагностики развития личности и обеспечения контроля за ходом развития школьника.

Итак, проблема развития личности была и остается важной, ключевой. Отсюда принципиальным является обеспечение условий для развития личности. Исходя из закона о развитии высших психических функций, сформулированного Л.С. Выготским следует, что психические процессы и сознание вторичны. Предшествует им общение. Оно же структурно детерминирует психические функции и являются их универсальной составляющей в том смысле, что психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение.

Результат общения, в значительной степени зависит того, по какой схеме осуществляется взаимодействие: субъект-объектной или субъект-субъектной. Развитие личности школьника предполагает его активную позицию как субъекта самостоятельной познавательной деятельности. Для этого необходимо воссоздать два типа отношений: отношение ученика к объекту его деятельности и отношение ученика к другим людям, совместно с которыми протекает его деятельность. Как отмечает В.Я.Ляудис, продуктивным учебное взаимодействие может быть тогда, когда оно характеризуется тем, что ситуация сотрудничества ученика с учителем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений по мере того, как ученик усваивает новое предметное содержание. Совместные действия и возникающие на их основе межличностные отношения выступают своеобразным средством продуктивной деятельности ученика. В таком случае, сотрудничество учителя с учащимися и их совместная деятельность реализуются в субъект-субъектной форме общения.

Рассмотрим, при каких условиях возможна реализация отношений «субъект-субъект». По мнению некоторых авторов, такое взаимодействие принципиально невозможно. Отмечая спонтанность, независимость личности и ее отличие от мира других, Шопенгауэр полагает, что, вступая в общество, нам приходится отречься от трех четвертей своего «Я», чтобы сравниться с другими. Истинный глубокий мир, по его мнению, обретается в изоляции, уединении. Шопенгауэр не был одинок в подобных воззрениях. Так, Ж.-П.Сартр полагает, что субъективность автономного, изолированного самосознания, обнаруживает свою предметность тотчас же, как только конкретная личность входит в сферу сознания другого. Иначе говоря, окружающие начинают относиться к индивиду как к вещи сразу же, как только он вступает в общение с ними.

Иная, принципиально отличная точка зрения принадлежит сторонникам так называемой диалогической концепции – М.Буберу и М.М.Бахтину. Идеи М.М.Бахтина относительно другого прямо противоположны представленным выше. По его мнению человек не становится одиноким, он просто не может оставаться с самим собой наедине. Он сосредоточивается на себе, направляя на себя лично всю мощь собственного сознания. Стало быть, возникает феномен самосознания, правозвестник диалога.

«Предметность», «объектность» партнера снимаются в диалоге, который предполагает априорное безусловное принятие друг друга в качестве самостоятельных ценностей и предполагает ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов.

Такие отношения представляют собой оптимальный психологический фон организации контактов, к которым должны стремиться люди и который приводит к подлинному взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению взаимодействующих людей. Такой фон создает условия для саморазвития и самосовершенствования личности. Первым и основным условием эффективного воспитательного взаимодействия педагога и ребенка является наличие доверия и положительного личностного отношения между ними, без чего трудно рассчитывать на успех.

В педагогическом общении это возможно в том случае, если учитель и ученик выступают как равноправные субъекты и партнеры этого процесса. Данное положение, однако, требует некоторого пояснения, связанного с такой важной особенностью общения, как асимметричность.

Процесс общения, как и психика в целом, не является зеркальным отражением общающихся субъектов друг в друге. Получаемая информация преломляется через установки, взгляды и отношения субъекта. То же относится и к его партнеру. Это связано с такой закономерностью общения как асимметричность, которая выступает как источник противоречий, как движущая сила развития общения.

Указанную особенность общения М.С.Каган рассматривает на примерах общения родителей и ребенка, а также учителя и ученика. «Диалоговая симметричность общения, основанная на равенстве, полном партнерстве его участников, абсолютна только в ситуации самоцельного общения, в других же случаях она допускает известную асимметрию, хотя и в пределах принципиального равенства сторон. Так, в общении родителей и ребенка, или учителя и ученика, или художника и зрителя очевидно «неравновесие» партнеров – как бы ни были демократичны их отношения, все же различие в возрасте, опыте, объеме знаний, социальном положении не может не сказываться на их позиции» (М.С. Каган, 1988г.). Отсюда следует, что общение учителя и ученика лишь относительно симметрично, с функциональной точки зрения – цель первого приобщить ученика к своим ценностям, цель второго – приобщиться к ценностям учителя. Симметричность и дополнительность являются базовыми категориями, к которым можно отнести все виды взаимодействия. Симметричное взаимодействие имеет место в том случае, когда поведение одного партнера зеркально отражает поведение другого. В дополнительных взаимодействиях партнеры занимают противоположные позиции.

В этом случае проблема заключается в жесткой дополнительности. Контроль устанавливается одной стороной, взаимоотношения жестко закрепляются, и партнеры теряют свободу в выборе стиля поведения. Так, учитель, который никогда не представляет себя в роли обучаемого, или отец, который не может постичь того, что его ребенок повзрослел, или лидер, который никогда не позволяет себе быть в роли ведомого, все они оказываются заложниками постоянных, нереальных, неизменных и нездоровых штампов поведения.

Педагогическое общение не допускает штампов и стереотипов. Оно требует творческого подхода учителя к выбору форм и способов общения. Его общение не может быть одинаковым с разными учениками, коллегами и родителями. Оно должно гибко перестраиваться, постоянно обогащаться

новыми приемами и средствами. Таким образом, индивидуальное своеобразие партнеров является исходным условием педагогического общения.

Реальное общение многопланово. Несмотря на то, что в педагогическом общении в качестве ведущих должны выступать субъект-субъектные формы взаимодействия и личностно-развивающий диалог, их ни в коем случае нельзя абсолютизировать. Осуществление учителем разнообразнейших функций требует от него способности совмещать позиции субъекта и объекта деятельности, способности оперативно переключаться с роли ученика на роль соавтора и обратно. Речь должна идти не о том, чтобы мечтать о «диалогической жизни» или сводить смысл всей человеческой деятельности к общению-диалогу, а в том, чтобы отчетливо понимать, где и когда наиболее эффективны коммуникация, монолог, сообщение, диалог, отношение к другому как к субъекту.

Эти положения являются основополагающими, «программными» для педагогического общения, в процессе которого и через которое осуществляется личностно-ориентированное образование.