

**СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
В НОВОЙ КОНЦЕПЦИИ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**SUBJECT-TO-SUBJECT INTERACTION
OF PARTICIPANTS IN EDUCATIONAL
PROCESS ACCORDING TO A NEW
CONCEPTION OF HIGHER EDUCATION**

Процесс становления новой системы российского образования связан с появлением в ней субъектно-деятельностных образовательных технологий, в основе которых положен диалогический подход, определяющий субъект-субъектное взаимодействие в педагогическом процессе.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, субъектно-деятельностные образовательные технологии, рефлексивность, диалогизация, субъект-субъектный характер.

The process of new educational system formation in Russia is associated with the appearance the subject-activity educational technologies there, which are based on a dialogical approach defining the subject-to-subject interaction in the educational process.

Keywords: pedagogical interaction, subject-activity educational technologies, reflexivity, dialogization, subject-to-subject nature.

Процесс становления новой системы российского образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство (Болонская декларация 2003 г.), переход высшего профессионального образования на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения сопровождается сегодня существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Смена образовательной парадигмы предполагает иное содержание, иные подходы, иные отношения, иной педагогический менталитет.

Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится субъект-субъектное взаимодействие его участников.

Анализ научной литературы показал, что категория «субъект-субъектное взаимодействие» приобрела статус междисциплинарного понятия, и от того, как она вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные

аспекты ее изучения. Так, в философии «взаимодействие» определяется как форма развития, осуществляемая в определенном пространстве; в социологии – как разноуровневая, многофункциональная, совместная деятельность; в психологии – источник саморазвития структур, как причина и следствие взаимодействующих сторон; в педагогике – как субъективные связи и отношения, как организация деятельности ученика.

В исследованиях отечественных педагогов и психологов раскрыты общие подходы к педагогическому взаимодействию, определены содержание, методы, требования к нему. В педагогике и психологии существуют похожие подходы к изучению данного явления. Так, в психологии «педагогическое взаимодействие» рассматривается с позиции деятельности (Г.М. Андреева, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.Л. Ляудис, С.Л. Рубинштейн и др.), а в педагогике – как особый вид совместной деятельности (сотрудничество). Если в психологии «педагогическое взаимодействие» рассматривается с точки зрения межличностных отношений (Н.В. Кузьмина, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, Г.П. Щедровицкий и др.), то в педагогике – как объективно существующие отношения субъектов и объектов деятельности (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, Ю.М. Орлов, В.А. Ситаров и др.).

Необходимо отметить, что педагогическое взаимодействие принципиально отличается от

¹ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования НОУ ВПО «Российский новый университет»

любого другого взаимодействия. Мы, вслед за И.Б. Котовой и Е.Н. Шияновым, считаем, что педагогическое взаимодействие, являясь способом реализации педагогической деятельности, несет на себе не только влияние этой деятельности, но и имеет и свои особенности, такие, как: предметная направленность, подразумевающая общую для взаимодействующих субъектов цель; эксплицированность, или внешняя проявленность, позволяющая фиксировать действия друг друга; рефлексивная многозначность, позволяющая по-разному интерпретировать как субъектные намерения, так и реальные действия участников [1].

Современные концепции образования предъявляют особые требования к педагогическому взаимодействию. Такое взаимодействие направлено на раскрытие потенциальных возможностей, оно позволяет им стать субъектами деятельности, а значит, носит субъект-субъектный характер.

Гуманистическая направленность на построение отношений участников образовательного процесса на принципах, признающих неповторимость и уникальность каждого человека, его творческих возможностей и неограниченных потенциалов к саморазвитию отражена в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и др.

Сегодня субъектная педагогика завоевывает все больше сторонников, и все прогрессивные образовательные технологии в большей или меньшей степени направлены на реализацию этой идеи. Традиционная модель обучения, предполагавшая монологическое изложение нового учебного материала педагогом и опросные формы репродуктивного характера деятельности обучаемых, создавала взаимоотношения субъект-объектного характера, формировала соответствующие им профессионально-ролевые установки субъектов образовательной деятельности и стили взаимодействия.

Многие современные российские ученые (Б.Г. Ананьев, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, В.П. Каширин, Е.А. Леванова, А.В. Мудрик, Л.С. Подымова, А.П. Панфилова, Е.С. Полат, В.А. Сластёнин, В.И. Слободчиков, Г.В. Сороковых и др.) признают необходимость развития субъект-субъектных взаимоотношений между участниками образовательного процесса через субъектно-деятельностную образовательную парадигму, поэтому становится очевидным переход к субъектно-деятельностным образовательным технологиям в системе образования, так как

базовой основой субъектно-деятельностных образовательных технологий является диалогический подход, определяющий субъект-субъектное взаимодействие.

Он предполагает преобразование суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в личностно равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создает условия для его самодвижения [2]. Естественно, это требует отказа от ролевых масок и включения во взаимодействия эмоционально-ценностного опыта преподавателя и студента.

Этот процесс сопровождается персонализацией педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Персонализация и диалогизация, по мнению академика В.А. Сластёнина, – это не возврат к «парной педагогике», поскольку они опираются на применение целой системы форм интеракции (взаимодействие, взаимное влияние людей или групп друг на друга). При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность – от максимальной помощи студентам в решении учебно-познавательных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции и появлению отношений партнерства между преподавателем и студентом [3].

В формировании творческой личности представляется эффективным «погружение» студента в такие ситуации педагогического взаимодействия, в которых соответствующие личностные свойства интенсивно развиваются, а затем реализуются в профессиональной деятельности. Таким образом, студент выступает не только и столько в качестве объекта педагогического воздействия, но и как субъект собственной деятельности.

В этих условиях содержание обучения становится общим объектом познавательной активности как со стороны обучающегося, так и со стороны обучающего: педагог ставит проблемы, обсуждает их со студентами, планирует и организует совместную деятельность, а обучаемые решают поставленные перед ними задачи, оценивают полученные результаты.

Преподаватель должен владеть умением занимать рефлексивную позицию, то есть способностью смотреть на себя и свою деятельность со стороны – глазами студентов. Помещая себя в

рефлексивную позицию, он создает умозрительную обратную связь с ними, что существенно повышает адекватность педагогического взаимодействия. Такая умозрительная связь, созданная рефлексией, перепроверяется реально получаемой обратной связью от студентов и соответственно корректируется.

Высокую эффективность среди субъектно-деятельностных образовательных технологий обнаруживает создание *коммуникативных ситуаций* в учебном процессе вуза (А.В. Мудрик) [3]. Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателями и студентами, студентов между собой, является одним из наиболее портативных средств субъект-субъектного взаимодействия. Оно отличается высоким уровнем взаимопонимания, интерактивностью, развитием диалогичности, умением вести дискуссию, понимать собеседника, передавать информацию. Фронтальные коммуникативные ситуации позволяют студенту становиться субъектами активного взаимодействия с преподавателями или взаимодействия с сокурсниками в процессе обучения. Коммуникативная ситуация на занятиях в академической (контактной) группе становится коллективной, если цель занятия может быть достигнута лишь тогда, когда все члены группы (или большая ее часть) объединяют для этого свои усилия (целеположенность); члены группы должны вступить во взаимодействие для овладения определенными знаниями и для создания субъективно новых знаний (предметность); члены группы с неизбежностью вынуждены вступать в вербальное взаимодействие на всех этапах познавательной деятельности (или часть из них): целеполагание, планирование, распределение функций, осуществление выработанных планов, подведение итогов, анализа процесса познавательной деятельности (коммуникативная процессуальность); члены группы вырабатывают и усваивают определенные нормы коллективной познавательной деятельности (продуктивность). Особую актуальность в процессе самостоятельной работы студентов приобретают диадические коммуникативные ситуации, участниками которых выступают студент и преподаватель. Эта ситуация возникает в связи с тем, что студент объективно нуждается в инструктировании, а субъективно – испытывает потребность в получении информации, совета, помощи или понимания со стороны преподавателя.

Игровые технологии (этюды, театрализованные и ролевые игры, занимательные имитационные упражнения, игровое проектирование, тре-

нинги, решение практических ситуаций и задач и др.) позволяют студентам максимально «раскрыться», выявить свои потенциальные возможности, снимать психологические барьеры, связанные с неуверенностью в себе, своих силах и возможностях, позволяющих почувствовать себя свободной личностью, способной действовать и творить в любой нестандартной ситуации. Игра способствует развитию навыков коммуникации. В работах М.Я. Виленского учебная игра рассматривается как средство умения профессионально мыслить [5].

Использование *тренинговых технологий* («Коллективный рассказ», «Дорисуй», «Портрет», «Комплимент», «Взаимное интервью» и др.) в учебно-воспитательном процессе позволяет создать доверительную обстановку, ситуации свободного общения, самоанализа деятельности. Данные технологии строятся в диалоговой форме с обязательным включением рефлексивной деятельности с предоставлением каждому участнику возможности проявить свою активность. Например, упражнение «Рефлексия» помогает студенту оценивать себя. У него вырабатывается привычка вставать в рефлексивную позицию по отношению к самому себе. Коллективные творческие задания, основанные на вариативной деятельности ее участников, способствуют большей индивидуализации подготовки, всестороннему раскрытию студентов. На тренинги действует обратная связь, все участники активно экспериментируют, используя различные способы и формы общения, отрабатывают не свои собственные ранее коммуникативные умения и навыки. Большая часть заданий тренинга проводится в форме этюдов. Моделирование ситуаций общения («Знакомство», «Приветствие», «Встреча старых друзей» и др.) требует использования его различных стилей. Студенты ищут свой стиль самостоятельно. Содержание примеров для проигрывания обычно предлагается не только преподавателем, но и самими студентами из собственной жизненной и профессиональной практики, что особенно важно для развития субъект-субъектного взаимодействия.

Эффективность *театральных технологий* («Оригинальное название», «Ассоциации», «Драматический этюд» и др.) обуславливается тем, что театральные упражнения способствуют улучшению психологической атмосферы, поднимают людей на новый уровень взаимоотношений, формируют человека, владеющего и телом, и словом, умеющего слушать, а главное – «слышать», понимать своего партнера [3].

Проектные технологии позволяют «развернуть» проблему, рассмотреть ее со всех точек зрения, привлекая информацию из разных областей, применить полученные результаты в реальном продукте деятельности.

Развитию рефлексии, научно-практического мышления и навыку публичного выступления способствуют *информационные технологии* (форум, блог, «Живой Журнал», онлайн-видеоконференции и др.). Эти технологии используются как площадка для массового профессионального общения. Студент имеет возможность дискутировать, аргументируя свою точку зрения. У него появляется ответственность за качество размещенных материалов на сайте.

Опыт работы на факультете психологии и педагогики Российского нового университета показывает, что учебно-воспитательный процесс, построенный на основе субъект-субъектных взаимодействий, требует от преподавателя высокой профессиональной квалификации, его большой работы над самим собой, пересмотра сложившихся стереотипов, изменения позиции (иногда кардинального) в отношениях со студентами.

Нельзя не согласиться с мнением о том, что при таком взаимодействии в учебном процессе достигается максимальное развитие самостоятельности положительной Я-концепции студента, активно происходят процессы его самореализации, саморазвития, самовоспитания. В содержательном плане такие отношения в парадигме субъектности носят характер подлинного взаимодействия, поэтому в процессе взаимодействия со студентами преподаватель может не только менять стратегию работы, но даже изменять себя как личность [6; 7].

Литература

1. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Теория обучения. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
2. Юдина Е.И. Психолого-педагогические основы организации руководства процессом профессионального саморазвития студентов / Вестник РосНОУ. Проблемы социально-гуманитарных и психологических наук. – Вып. 1. – РосНОУ. – М., 2010. – С. 77–81.
3. Мудрик А.В. Социализация человека : уч. пособие для студ. вузов / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
4. Шабанов Г.А. Педагогическое творчество преподавателя вуза: факторы и проблемы развития // Вестник Российского нового университета. – М., 2012. – № 1– С. 89–98.
5. Технологии профессионального ориентированного обучения в высшей школе : уч. пособие / под ред. В.А. Сластёнина. – М., 2005. – 192 с.
6. Иванова О.Ю. Развитие субъектности у студентов вуза методами психокоррекции в процессе дистанционного обучения / О.Ю. Иванова // Дистанционное и виртуальное обучение. – М., 2013 – № 2. – С. 14–16.
7. Каширин В.П. Субъектность личности и ее истоки // Вестник академии права и управления. – М., 2010. – № 20. – С. 76–84.