

Детско-взрослые отношения в учебном процессе.

«Войдём в Мир образования вместе, а выйдем поврозь. Каждый в свой Мир...Может быть, значение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта. Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человеческим.» (В.Зинченко)

Современная школа по своей основной миссии должна быть выстроена как место встречи взрослости и детства. В этой институциональной организованности предельно воплощается отношение мира взрослых к подрастающему поколению. При этом мы имеем дело с мощным противоречием, не раз становившимся предметом дискуссий: с одной стороны- гуманистические основания образования, с другой - технологический характер его реализации. Продуктивные попытки разрешения этого противоречия состоят в поиске места для действия самого ребёнка, в формировании субъектного, инициативного отношения ребёнка к образованию (Г.А. Цукерман, Б.Д.Эльконин и др.). В традиционной школе ученики и учителя противопоставлены друг другу по статусу, функциям, целям и возрасту. Ученик находится в зависимости от учителя, и рассматривается как объект педагогического влияния. В начальных классах ученики становятся “своими”, “прирученными”, личностно зависимыми от учителя, привязанными к нему. Часто именно этим определяется мастерство учителя в младших классах. Психологическая наука, ориентированная на развитие самостоятельности ученика и самосознания личности признаёт ученика субъектом учебного взаимодействия

На сегодняшний день надо признать, что плоскость отношений не является предметом рассмотрения и специального проектирования педагогов. В основном успех в построении отношений чаще случайность,

результат педагогической интуиции и опыта. Плоскость детско-взрослых отношений в учебном взаимодействии- важная действительность, которая разворачивается по роду учебных действий, несмотря на то, умеет ли учитель её диагностировать и строить как конгруэнтную учебно-предметным преобразованиям. По утверждению П. А. Сергоманова (2), в исследованиях, ориентированных на деструктивные формы, конфликт определяется по признакам деструкции, в то время как в исследованиях, ориентированных на продуктивные формы, конфликт определяется по признакам сопротивления материала и феноменальные характеристики сводятся к определению признаков столкновения противоречивых способов действия. Через организацию столкновения, разрыва и в то же время в удержании продуктивной связи с учеником возможно выстроить самочувствие ребёнка в учебной ситуации. Самочувствие – и есть эффект сопротивления, который выражается в детском «Я могу».

Принципиальная система отношений, в которой ученик и учитель взаимодействуют на материале учебного предмета, как «знающий и обязанный» сохраняется неизменной на протяжении всего периода обучения.(3.) Поскольку их действия почти содержательно не встречаются, они вынуждены взаимодействовать в условиях непродуктивного конфликта, за тем редким исключением, когда обе стороны действительно заняты учебной деятельностью. В том смысле, в котором её обсуждают Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в своей теории развивающего обучения.

По мнению разработчиков развивающего обучения , учебное сотрудничество строится как работа ребёнка и взрослого по взаимопониманию, по выяснению позиций, точек зрения всех партнёров учебного взаимодействия. Здесь важно вспомнить существенное обстоятельство, о котором пишет Г. А. Цукерман , что «задача существует для ребёнка только в определённой ситуации отношений со взрослым».(4, с. 34)Вопрос задачи, данной ребёнку в недоопределённой взрослым системе

отношений раздваивается для ребёнка на два вопроса: 1)каких действий требует от меня условие задачи; 2)в какое взаимодействие вовлекает меня взрослый, задавший задачу. В связи с этим тезисом Г. А. Цукерман утверждает, что « фундамент учебной деятельности окажется прочным, если учебное взаимодействие ребёнка и взрослого будет однопредметно, когда у них есть и общая задача и общая система отношений».Для того, чтобы учебное взаимодействие стало однопредметным необходимо выстроить эту общую систему отношений. Иными словами, предметом действий учителя является не только само учебное содержание, но и позиция ученика, позиция частичного знания и ожидание партнёра-учителя. Учитель в развивающем образовании должен учитывать противоречие между привычным способом действия ученика и условиями новой задачи, выстраивать специальные действия по конструированию отношений , направленных на разрешение этого противоречия.

Основной гипотезой нашего исследования является утверждение, если развивающее обучение происходит в соответствии с декларируемыми целями должна происходить смена предмета встречи ребёнка и взрослого. Именно с изменением предмета и материала конфликта связана, по-нашему мнению, динамика отношений ученика и учителя. Если говорить о динамических линиях развития отношений , то наверняка они представлены в любой образовательной технологии. Основной вопрос состоит в характере и скорости протекания динамики, которая зависит от смены позиции учителя в системе отношений с учеником. Если учитель исчерпал определённую позицию, она должна переходить в статус способа и ресурса, а не быть предметом удержания и стагнации прежних отношений. Динамика отношений связана со специальным действием учителя по изменению предмета сопротивления, по организации разрыва, « не-действия» (5.), которая заключается в задержке импульсивного функционирования ребёнка, в преодолении неопределённости отношений. В эмоциональной фазе- это

напряжение, связанное с разрывом «приближение-дистанцирование», в ролевых отношениях надо организовать опосредование отношений «в паре» учебной задачей и нормой действия, а в позиционных- содержательный разрыв в самой задаче для того, чтобы выстроить разные точки зрения на способ решения через преодоление нормы.. На каждой фазе отношений ученик нуждается в определённой позиции учителя, разворачивающейся в конкретном педагогическом действии.

В связи с этим мы полагаем, что в течение первой фазы младшего школьного возраста, когда отношения с учителем находятся в состоянии конфликтного напряжения (Сергоманов), образ учителя в сознании ученика является фактором, репрезентирующим отношения с учителем. Нашей задачей было исследовать качественную представленность функциональных характеристик образа учителя в сознании учеников в разных образовательных технологиях.

Исследование проводилось по методике «Контурный С.А.Т.-Н» (авторы- Н. и М.Семаго), созданной по типу РАТ Л.Н. Собчик. Методика рассчитана для работы с детьми от 3 до 12 лет и состоит из 8 изображений, отражающих схематичные контурные изображения фигур в тех или иных ситуациях. Методика является проективной в понимании отношений между ребёнком и окружающими его людьми в наиболее важных жизненных ситуациях. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком в течение второй четверти школьными психологами. Общее количество обследованных-451 ученик, из них 1-классников (РО-ТО) соответственно-67-127, 2-классников-71-70, 3-классников-45-51. Нас интересовали истории ребят, связанные с ситуациями взаимодействия с учителем, и сам образ учителя в рассказах, в частности характеристики действия учителя в перцептивных представлениях учеников, значимые различия в системах развивающего и традиционного обучения. Основанием для выбора методики в рамках нашей задачи является утверждение В.Н. Мясищева «Нет

отношения без отражения, т.е. отношения всегда связаны с объектом, который отражается в сознании». Все истории, связанные с описанием взаимодействия с учителем были проанализированы с точки зрения качественной представленности образа и функциональных характеристик действия учителя. Полученные описания типологизированы на основании различий в представлениях учеников об учительском действии в учебных отношениях. Так, например, описания, квалифицированные как «эмоциональная поддержка» содержат следующие описания- «учитель порадует и скажет «Молодцы», учитель похвалит нас, она улыбнётся мне». Описания типа «содержательная помощь»- «учитель объясняет мне», «рассказывает, как надо », «учитель подошёл помочь», «дети задают вопросы, а учитель отвечает» и т.д. Дидактическая функция учителя отражена в следующего типа описаниях - «учитель учит нас», «он даёт детям задания», «учитель сидит за своим столом и говорит нам «Читать», «он учит математике, подходит и спрашивает», «она говорит «Не разговаривайте на уроке». Описания, соответствующие контрольно-оценочной функции учителя- «учитель поставила ему оценку», «она проверит тетрадки и скажет нам, где мы ошиблись», «учительница подходит к парте и говорит «Правильно», «учитель подходит и делает замечание», «учительница забрала дневник и стала его ругать».

Некоторые ученики в своих рассказах давали описания действий учителя разных типов. Например, проективный рассказ одного из детей выглядит так «Это учитель и ученик. Учитель проверяет, как он пишет. Он порадует и скажет мальчику «Молодец». В таких рассказах ребёнок отражает своё отношение к тому, что делает учитель, как он себе его представляет.

Учитель как «близкий» взрослый удерживает эмоциональный контакт с учеником через эмоциональную поддержку. Учитель как Наставник вступает в отношение через требование, показ образца и регламентацию нормы. Учитель как Помощник вступает в сотрудничество с учеником через

поддержку, помощь, инициирование. Учитель- Эксперт оценивает, проверяет, принуждает.

В результате количественной обработки диагностического материала получены следующие данные.

Образ	Функции	Развивающее (% от общего количества описаний)			Традиционное (% от общего количества описаний)		
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.
«Близкий»	Эмоциональная поддержка	15	4	0	7	8,4	0
«Наставник»	Дидактическая	24	29	28	31	33	30
«Помощник»	Содержательная помощь	43	29	56	17,2	16,6	40
«Эксперт»	Контрольно-оценочная	18	38	16	44,8	42	30

Анализируя полученные данные, можно заметить, что 3-классники не дают в своих рассказах описание эмоциональной поддержки учителя, что может говорить о том, что учитель теряет свою эмоциональную значимость для ребёнка. В то время как дидактические действия учителя представлены в описаниях учеников с 1 по 3-й класс достаточно стабильно. Значимых отличий в разных образовательных технологиях не выявлено. Существенно отличаются описания функций помощи и оценивания и их представленность в динамике в технологиях традиционного и развивающего обучения. В традиционном обучении в 1 и 2-м классе контрольно-оценочная функция учителя доминирует и является более значимой для учеников, чем все остальные действия учителя (44,8 и 42 %), отношение к учителю как к Помощнику в ТО выражено достаточно слабо (17,2% и 16,6%), эта функция учителя появляется в ТО только в 3-м классе. В развивающем обучении смена позиции учителя происходит во 2-м классе, для детей становится более значимой позиция учителя как Эксперта(38 %), а в 3-м – роль учителя как Помощника становится доминирующей(56%). Значимы различия по 1-му классу. В РО содержательная помощь учителя (43%) доминирует над

контролем, в то время как в ТО контрольно-оценочная функция учителя является основной.(44,8%)

Анализ полученных позволяет сделать вывод о том, что в технологии развивающего обучения во 2- классе происходит смена позиции учителя и соответственно изменяется предмет встречи .При сохранении своей основной функции-«учить» , учитель изменяет свою позицию - сначала он Помощник , осуществляющий эмоциональную поддержку, потом Эксперт, обучающий ученика оценивать своё учебное действие, потом, в 3-м классе- снова Помощник, которому можно «задать свой вопрос».

Б. Д. Эльконин , описывая посредничество, писал : «Я понимаю отношение как выразительный жест., который является единственным ориентиром, по которому уподобляющийся идее может действовать. Его действие лишь в том случае успешно, когда мера его втянутости оборачивается мерой втянутости других.» (5,с.66) Этот тезис накладывает серьёзное требование к позиции учителя. Прежде всего, она должна быть, выраженная в собственном мнении, в собственном интересе и поиске, в собственном способе преодоления. Только наличие развивающейся позиции учителя является залогом того, что ребёнок когда-то станет учащимся и сможет войти в позиционные отношения с учителем и сверстниками. Именно для того, чтобы учитель мог управлять своим действием, изменяя позицию и своё место в отношения с учеником, ему необходимо знать, как и вследствие чего изменяются детские ожидания по отношению к нему.

Продуктивность конфликтного разрешения в развивающем образовании и заключается в том, что там учитель «есть», его действие лично и позиционно оформлено, он выстраивает пространство возможностей для ребёнка, инициирует поиск , не давая единственно правильного ответа, эталона для подражания. Только при существовании двух самостоятельных действий и знания о способах снятия-удержания напряжения возможно организовать продуктивный конфликт в отношениях. В развивающем образовании это возможно, если учитель и есть «плоть реальности идеи», по выражению Б.Д.Эльконина.(5,с.63)

При компетентном психолого-педагогическом анализе противоречия , лежащего в основе учебных отношений учителя и ученика и при проектировании продуктивных способов разрешения этого противоречия необходимо помнить о той чувствительности ребёнка к ситуациям неопределённости и разрывам в учебном материале , о его ресурсных возможностях к преодолению сопротивления и столь ранней самостоятельности от взрослого. Мы полагаем, что наряду с педагогической задачей – конструирования учебной задачи и организацией учебной деятельности, рядом возникает позиция психологическая , обеспечивающая психологические основания и соответствующее учебное межличностное отношение.

Резюмируя наши рассуждения о возможном продуктивном построении и разрешении конфликтов детско-взрослых отношений в учебном взаимодействии, важно отметить, что эта возможность появится в образовательном процессе там, где организуется пространство встречи ребёнка и взрослого , у ребёнка есть возможность инициативного действия, а у взрослого- позиция, олицетворяющая и выражающая культурное знание.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т.-М., 1983.-т.4.
2. Хасан Б. И. .Сергоманов П.А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт. Вопросы психологии, 2000, №2
3. Хасан Б.И. Образовательная встреча взрослости и детства как продуктивный конфликт. – Педагогика развития,2001.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении, - Томск, 1993.
5. Эльконин Б.Д. Психология развития. - Москва, 2001.