

Отношение к учителю как условие становления субъектности ученика в младшем школьном возрасте

«...Она была для нас чем-то главным, дала понять, что все люди разные, научила тому, как нужно поступать в жизни»

«Наверное, благодаря ей, её энергии и доброте, я полюбил школу.»

(из сочинений выпускников о своей первой учительнице)

В психологической науке младший школьный возраст рассматривается как стабильный период психического развития ребенка, как «правильный» возраст, то есть возраст усвоения правил и норм, время относительного покоя и благополучия в системе отношений Ребенка и Взрослого. В центре внимания исследователей находится учебная деятельность, как ведущий вид деятельности, который ведет за собой развитие и формирует новообразования литического периода. Мы считаем, что стабильность литического периода и соответствующая ему эксплуатация новообразований предыдущего периода зависит от того, как складывается событийность «взрослый-ребёнок», которая разворачивается в различных видах отношений.

Методологическим основанием рассмотрения этой проблемы для нас является теоретические подходы к онтологии возраста и понятие событийности и субъектности В.И.Слободчикова(3), структура процесса детско-взрослого общения в рамках учебной деятельности Г.А.Цукерман(4). Основанием самой возможности возникновения человеческой субъективности, по утверждению В.И.Слободчикова, всегда является со-бытие, та «уникальная, внутренне противоречивая живая общность двух людей, подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребёнку впоследствии действительно «встать в отношение к своей жизнедеятельности.»

Отношение к себе, способность к рефлексивному анализу собственной деятельности, удержание позиции, то есть всё то, что и есть субъектность, в онтогенезе младшего школьного возраста разворачивается в оформлении собственного отношения к школе, учителю, к самому себе как к ученику.

Вопрос об отношениях ученика и учителя, а главное динамика этих отношений, непосредственно связана с процессом овладения ребёнком учебной деятельностью, с принятием субъектной позиции в учении. «Выход к учебной деятельности, к разрешению противоречия в содержании учебной задачи, возможен только в случае продуктивного разрешения конфликтов в сфере отношений. В противном случае ученик использует ситуацию предъявления задачи для установления отношений».(2) Очень важно, какие контексты отношений задаёт ученик, исходя из своих ожиданий, и какие формы отношений закрепляет учитель как норму. Пока формальные, атрибутивные формы школьных отношений не станут «лёгкими» для ребёнка, он не выйдет к сущностным, субъект-субъектным учебным отношениям с учителем. Через изменение системы отношений возможно развитие ребёнка от эмоциональной зависимости от Взрослого к самостоятельности и субъектности в деятельности. По нашему предположению, учитель, организуя своё посредническое действие, должен удерживать во внимании способ выстраивания развивающих ребёнка отношений, ориентируясь на постепенное их опосредование учебным предметом.

Для всех очевидно, что учитель для младшего школьника- фигура значительная и важная.. Как точно писал Г.М. Бреслав-«обязательная ось школы, её приводной ремень»(1) Именно первый учитель выступает для ученика «истиной в последней инстанции, посланцем общества в целом», представителем Взрослого мира. Ребёнок приходит в школу со своим опытом отношений с близким Взрослым. Учитель впервые для него предстаёт как Общественный Взрослый, специфическая фигура с особым статусом. Кроме того, ребёнок приходит со своими ожиданиями отношений с этим Взрослым, с уже сложившейся культурой и родителями Идеальным образом

учителя. «Живой учитель в классе предстаёт перед ребёнком одновременно как реальный взрослый, с которым строятся отношения любви, принятия, доверия, и идеальный взрослый, образцами действий и мыслей которого ребёнок готов овладевать.»(4) В процессе взаимодействия происходит проблематизация Идеального образа, меняется система ожиданий и отношение к учителю, и вместе с этим изменение самого образа. Важным замечанием к вопросу отношений ученика и учителя я считаю утверждение Г.М.Бреслава о том, что «учитель воспринимается учеником в этом возрасте достаточно деперсонифицированно»(1). Поэтому, скорее всего надо говорить не об учителе как таковом, а об Образе учителя в сознании ученика, как части институционального контекста школы. И в связи с этим проверять гипотезу о различном содержании и качестве изменений Образа в разных образовательных системах, как о разных моделях становления детско-взрослой событийности в рамках формирования учебной деятельности.

Представим фрагмент нашего исследования 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. Нас интересовали проекции ребят, связанные с ситуациями взаимодействия с учителем, и сам образ учителя в рассказах, в частности представленность образа (как критерий значимости в системе отношений), качественные характеристики действия учителя в перцептивных представлениях учеников, значимые различия в образовательной системе Эльконина-Давыдова и традиционного обучения.

Исследование проводилось в середине учебного года с учащимися 1-3 классов гимназии №3(68 чел.), школы №138(79 чел.), школы № 39 (63 чел.). Всего 1-классников-82, 2-классников-67, 3-классников-71.

В результате исследования получены следующие данные.

Таблица 1. Представленность образа учителя в рассказах учеников.(% от общего числа испытуемых).

	Развивающее обучение	Традиционное обучение
1 кл.	66 %	15 %
2 кл.	25 %	40%
3 кл.	45 %	55 %

Из данных, приведённых в таблице, видно, что в условиях развивающего обучения ученики 1-го класса уже к середине учебного года дают больший процент представленности Образа учителя в своих проекциях, многие даже называют его именем реального учителя. ,наделяя её действия признаками-«Тут мы в школе, на уроке. Наталья Викторовна спрашивает, поправляет нас, что мы не так сидим. И делает это по-доброму», «Это наш учитель физкультуры, рассказывает нам правила.»В целом школьная тематика рассказов гораздо шире и содержательнее, чем у учеников 1-го класса традиционного обучения, что возможно интерпретировать как более быстрое включение в школьную реальность отношений, «втянутость ребёнка в учебное взаимодействие»,говоря словами Б.Д.Эльконина (5) Низкие показатели проективности (15 %) в классах традиционного обучения, беря во внимание качественные характеристики образа, можно интерпретировать как психологическую невключённость в учебное взаимодействие, эмоциональное застревание в прежней системе отношений, или психологические способы защиты в ситуации конфликта, типа вытеснения (желание ребёнка, чтобы его не было) или регрессии (при введении в рассказ фигуры родителя)- «мама купает меня.», «это друзья, один зовёт другого пойти с ним погулять во дворе», «я в садике, хочу сесть на шпагат, а Маша мне помогает».

Данные по второклассникам дают снижение количественной представленности Образа учителя в классах РО, чаще появляются проекции отношений с друзьями. «Двое ребят пошли в бассейн вместо уроков .Я не умею плавать и я с ними не пошёл ,а пошёл на урок, на математику.», «На уроке ко мне подошёл Игорь и спросил, как решать пример.» В то время как в классах традиционного обучения учитель представлен в рассказах гораздо чаще, что говорит о наличии напряжения в отношениях с ним. Соответственно ,если в РО к середине 2-го класса уже

происходит опосредование отношений с учителем учебной задачей, то в ТО отношения с учителем сохраняют своё напряжение для многих учеников.

Таблица 2. Качественные характеристики действия учителя в рассказах учеников.

	Развивающее обучение	Традиционное обучение
1 кл.	Учит, рассказывает, играет, пришёл проверить, пришёл сказать	Спрашивает, смотрит, ругает, что-то задаёт, стоит рядом, говорит «Нельзя», рассказывает
2 кл.	Задал вопрос, занимается с учениками, объясняет задачу, спрашивает нас	Вызывает к доске, проверяет, смотрит уроки, что-то говорит, учит
3 кл.	Учит, объясняет, разговаривает с учениками, объясняет правило, подошёл спросить	Показывает как надо, ходит и проверяет, оценивает, стала ругать, запретила, спросила «Что тебе надо?», говорит : «Не разговаривайте»

Анализ вербальной проекции учеников позволяет сделать вывод о том, что характеристики действия учителя в перцептивных представлениях учеников в разных образовательных системах качественно отличаются, и следовательно, формы отношений, опосредующие взаимодействие тоже будут различны. Характерно отметить, что ученики 3-их классов в традиционной системе обучения дают более развёрнутую проективную историю на ситуацию взаимодействия с учителем, вплоть до детализации реплик персонажей, что, по мнению авторов методики, свидетельствует о проявлении тревоги и страха при значимом для ребёнка конфликте. Эти данные подтверждаются нашим предыдущим исследованием тревожности учеников 3-их классов по опроснику Филлипса, где показатели по шкале F-8(отношение с учителем) в системе РО намного ниже, чем в системе ТО(2,9 и 4,0 соответственно).

По нашему мнению, динамика отношений может готовить или оформлять акт развития, который ещё и не сразу имеет готовые формы новообразований. За счёт изменения отношений ученика и учителя можно увидеть акт развития и обеспечить его динамику, а можно не заметить, либо не воспринять его как произошедший, тем самым вызывая у ребёнка защитные формы поведения.

В практике школы именно учитель должен специальным образом задавать динамику учебных отношений, обеспечивать развитие самостоятельности и субъектности ученика построением своего посреднического действия и изменением собственной позиции во взаимодействии с ребёнком. Говоря словами Г.А.Цукерман, специфическая роль взрослого заключается в «выращивании» детской «Я-самости» через оформление опосредованности в отношениях, направлении внимания ребёнка на предмет и на субъектное отношение к нему.

Литература:

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. - Рига, 1984.
2. Сергоманов П.А. Содержание и динамика конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте.: Автореф. канд. психол. наук. - Красноярск.: КГУ. 1997.
3. Слободчиков В.И. Психологические проблемы внутреннего мира человека. // Вопр. психологии. - 1986. - №6.
4. Цукерман Г.А.. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993.
5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.