**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ**

**В ПЕДАГОГИКЕ**

**Ю.Н. ЕМЕЛЬЯНОВ**

Утвердившаяся в педагогике линейная модель коммуникации, возникшая как результат экстенсивных форм обучения, подменяет многообразие взаимообучающих отношений людей констатацией границ знания и незнания, жестким

27

различением функций отправителя и получателя информации. При этом информация отождествляется с вербальной продукцией общающихся лиц и понимается только как предъявляемые ими друг другу тексты, как бы не зависящие от соизменений личности участников педагогического общения. Между тем простой акт понимания другого есть определенный отказ от своей личности, во всяком случае — перестройка своей диспозиционной структуры.

Закрепленная в педагогическом сознании неподвижность межличностного пространства создает иллюзию его подчиненности воле обучающего: учитель в классе или лектор в аудитории, добившись тишины, наивно думают, что они осуществляют учебный процесс. Другими словами, линейная модель не учитывает механизмов обратной связи в человеческих отношениях. Она предполагает, что при общении люди обмениваются неизменно существующими у них чувствами, мыслями и действиями, т. е. игнорирует внутриличностные изменения, обусловленные динамикой межличностной среды, действием творческих сил ситуационного контекста, обеспечивающих целостное и всестороннее понимание обсуждаемого или изучаемого объекта. И, что еще более важно, она не учитывает развитие межличностных отношений на основе общей цели совместной деятельности. Для обучаемых оказываются недоступными отношения сотрудничества и соперничества, конструктивной полемики и совместного принятия решений. Все это противоречит познавательным возможностям и коллективистской природе человека в освоении им физического и социального мира. Достаточно напомнить известный тезис К. Маркса о том, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении» [[1, т. 3; 440]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a1).

В человеческой практике исторически сложилась естественная форма передачи знаний, умений и навыков, осуществляемой в условиях совместной деятельности людей, через их взаимозависимое участие в различных жизненных ситуациях. Непроизвольное усвоение индивидом целостного социального опыта, результат интериоризации согласованной деятельности окружающих его людей через наблюдение и участие в межличностных ситуациях мы предложили именовать эффектом трансситуационного научения[[1]](#footnote-1)1 .

Благодаря названному эффекту сама по себе погруженность подрастающего поколения в межличностную среду того или иного сообщества до недавнего прошлого оказывалась достаточным условием подготовки к жизни. С разделением труда, дифференциацией профессий, возросшим объемом и специализацией знаний ориентация на этот естественный вид научения постепенно уступила место логико-вербальным методам педагогического воздействия. Между тем трансситуационное научение, как и всякое другое объективное явление, продолжает существовать, порою подрывая авторитет институализированных форм обучения и воспитания. Успешная учеба часто не гарантирует высоких деловых и моральных качеств выпускника и, напротив, вопреки безграмотной организации обучения, наука, искусство и производство пополняются действительно образованными людьми. В ряде сфер деятельности специалисты-практики до сих пор ценятся выше их дипломированных коллег.

Эти парадоксы заставляют педагогов чаще говорить о связи школы с жизнью, а психологов — еще больше сосредоточивать усилия на изучении и совершенствовании абстрактно-дискурсивных средств познавательной деятельности, что еще дальше уводит их от действительной проблемы. В то же время чувственно-образные формы познания

28

и передачи опыта остаются за пределами научного объяснения. Такие формы психологи до сих пор именуют латентным (скрытым, неявным) обучением, понимая под этим возможность непроизвольного ознакомления с ситуацией, при котором у индивида формируется готовность в будущем выполнять практические действия, адекватные данной ситуации [[13; 227]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a13). С латентным обучением принято связывать феномены «самонаучения» (Н.И. Жинкин), «озарения» (В. Келер), «неявного знания» (М. Полани), «интуиции», «предзнания» и т.п. Однако сам нестрогий характер перечисленных понятий обнаруживает лишь описательный интерес к готовым результатам латентного обучения, но не к порождающим его условиям, которые, на наш взгляд, необходимо искать в контексте взаимодействия людей друг с другом и обстоятельствами их совместной жизни.

Удивительно то, что психологи, постоянно утверждая, что человеческое поведение не может быть понято вне ситуационного контекста, что убедительно было показано еще К. Левином, до сих пор мало внимания уделяли непосредственно самому феномену участия людей в ситуации как явлению, обладающему самостоятельным научным статусом и способному объяснить многие механизмы культуры, в частности обучающий эффект совместной деятельности индивидов.

Когда к середине XX в. возникла парадоксальная для предшествующих эпох проблема обучения людей общению и межличностному поведению, порожденная непропорциональным развитием формально-логических средств социального познания и потускнением его чувственных форм, психологи, следуя здравому смыслу, сразу же обнаружили интерес к межличностной ситуации и наиболее развитому к тому времени аспекту ее научного изучения динамике интер- и интрапсихических явлений, возникающих среди участников контактной группы.

Однако в эти годы значение межличностной ситуации как «неявного фактора» научения не было до конца осознано. Ситуация продолжала рассматриваться, говоря словами К. Маркса, «только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно» [[1, т. 3; 1]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a1), т.е. независимо от людей, в ней участвующих. Между тем понятие «межличностная ситуация» обладает большими концептуальными возможностями как для исследования процессов научения и социализации, так и для разноцелевого проектирования ситуаций. Под межличностной ситуацией мы понимаем набор всех средовых условий в их взаимодействии с личностными проявлениями участников и всех социально-психологических событий, происходящих в контактной группе от момента восприятия людьми друг друга и установления групповых целей до их реализации или отказа от совместной деятельности [[5]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a5). Такое определение подчеркивает, что ситуация невозможна без участвующих в ней людей и что отдельный человек с его деятельностью всегда есть только часть происходящего целого, согласуемого целями участников. Отсюда попытки любого воздействия на человека вне этого целого, функциональной частью которого он является, принципиально не могут быть успешны. Равным образом, нельзя понять человека, игнорируя реальные и воображаемые им ситуации, в которых он участвует (в том числе мысленно).

Именно участие в ситуациях обеспечивает рекордно короткие сроки первичной социализации ребенка: уже к двум годам все дети вырабатывают свой стиль социального поведения. При этом они очень рано обнаруживают способность целостного понимания ситуации, что проявляется в чутком распознании ее изменений по едва уловимым признакам. Так, уже к восьми месяцам дети предчувствуют многие события, например уход матери, и предпринимают действия с целью влиять на такие события. Видимо, младенец в своей «чистой натуральности» (Л.С. Выготский) чувствует себя частью происходящего целого. Эмоциональный контакт с матерью для ребенка, по словам А. Валлона, превращается в соучастие с реальностью. Благодаря

29

эмоциям он сливается с соответствующими ситуациями, т. е. с человеческим окружением, которое чаще всего вызывает эмоциональные реакции [[3; 179—180]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a3). В опоре на поисковую активность, наблюдательность и через участие в ситуациях происходит «культурное развитие» (Л.С. Выготский) ребенка.

Истоки трансситуационной обучаемости, по-видимому, заложены в жизненно необходимой способности человеческого индивида наблюдать и сопоставлять различные компоненты происходящих вокруг событий при весьма ограниченной возможности участвовать в них. Ведь человек, в отличие от животных, долгое время (в масштабе онтогенеза) может только наблюдать ситуацию (при двигательной недостаточности); он очень рано обнаруживает способность целостного понимания ситуации, конечно, при условии последовательности, согласованности и повторяемости происходящих событий.

Младенец, еще не умеющий передвигаться и вынужденный ожидать, когда неподалеку от него что-то случится, в лице взрослого имеет динамичный объект, приближенный к нему (особенно при кормлении и гигиенических процедурах) на самое лучшее для эффективного восприятия расстояние. Взрослый одновременно адресуется к разным чувствам ребенка — зрению, слуху, обонянию и осязанию; он стремится привлечь внимание младенца, варьируя, видоизменяя свои воздействия с учетом реакций младенца [[10; 25]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a10). Таким образом, опираясь на возможность младенца чувственно воспринимать мир, взрослый возбуждает нетерпение ребенка к участию в событиях, присущих этому миру, стимулирует поисковую активность ребенка, направленную как на предметы, так и на других людей.

Ребенок стремится к участию в межличностных ситуациях и живо интересуется взаимодействием окружающих. Уже семимесячный малыш, если он сидит между разговаривающими взрослыми, попеременно поворачивает головку к тому собеседнику, который говорит в данный момент. В это время он похож на спортивного болельщика, следящего за перелетами теннисного мяча. Он учится понимать, что речь — не просто набор звуков, а взаимодействие: люди обращаются друг к другу и отвечают словом, смехом, улыбкой, жестом. Однако этот обмен звуками и жестами слишком интересен для малыша, чтобы он ограничивался только наблюдением, не принимая участия в ситуации. Вскоре малыш научается прерывать взрослых своеобразными восклицаниями с целью обратить на себя внимание. Если взрослые догадываются включить малыша во взаимодействие, дав ему возможность вставлять свои речевые звуки и выдерживая при этом паузы, то он обнаруживает радостное удовлетворение такой «беседой».

Решающим фактором формирования у ребенка полноценной психики являются те виды общения взрослых с ребенком, в которых он может быть полноправным участником межличностной ситуации. Чуткая мать или другой опытный взрослый обращаются с малышом так, как если бы он был равноправным партнером по общению. При этом взрослый «играет» и за ребенка как за второго участника общения, авансом наделяя его действия смыслом и значением [[10; 37]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a10).

По Л.С. Выготскому, ребенок созревает психически и социально вместе со своей «жизненной ситуацией развития» [[4]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a4), ибо реально существует и развивается не ребенок, а система «взрослый—ребенок», из которой только постепенно ребенок выделяется как самостоятельная единица.

Однако нельзя думать, что ребенок — лишь пассивный продукт ситуационного воздействия. Личность ребенка вырастает из потока межличностных ситуаций, в динамике которых всегда присутствует его индивидуальный вклад. Этот вклад (уже на уровне биологического своеобразия) в известной степени преобразует и личностные характеристики окружающих его взрослых людей, их требования к ребенку и самим себе, поиск новых форм взаимодействия с ним и т.д., т.е. оказывает влияние на динамику «жизненной

30

ситуации развития». Конечно, решающая роль в этом процессе принадлежит взрослым, которые могут просто «не замечать» ребенка или подавлять его природную активность репрессивными мерами [[15]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a15).

Дефицит межличностных ситуаций, проектируемых в интересах ребенка, обычно возникающий в результате равнодушия взрослых или эмоциональной холодности матерей, часто приводит к явлениям госпитализма у детей, т.е. глубокой физической и психической отсталости. Отсюда следует вывод, что умение проектировать межличностные ситуации (создавать простейшие драматические модели — диалога с младенцем, рассказа в лицах и т.п.) оказывается не просто культурно-педагогическим явлением, но и средством биологического выживания человека. Данные исследователей психической депривации в детском возрасте [[8]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a8) подтверждают принципиальную важность опережающей организации межличностного контекста, т.е. обеспечения ребенка участием в повторяемых и разнообразных обучающих ситуациях.

Благодаря раннему трансситуационному научению в последующие годы ребенок начинает самостоятельно проектировать ситуации, воспринимая мир вещей через мир людей. Он не просто копирует поведение взрослых, а ставит себя на место взрослого в определенных обстоятельствах. Когда ребенок играет в «стройку», он не просто играет в песок или в кубики, он пытается воспроизвести ситуацию, передать «дух» стройки [[11; 256]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a11).

Как подчеркивал А.Н. Леонтьев, в процессе развития этих игр в них все более ясно выступают человеческие отношения, заключенные в самом их предметном содержании. Вагоновожатый не только «действует» с трамваем, но вместе с тем обязательно вступает в определенные отношения с другими людьми — с кондуктором, с пассажирами и проч. Поэтому уже на относительно ранних ступенях развития игровой деятельности ребенок находит в предмете не только отношения к нему человека, но и отношения людей друг к другу. Становятся возможными коллективные игры не только «рядом друг с другом», но и «вместе друг с другом». Социальные отношения выступают в этих играх уже в открытой форме — в форме отношений участников игры друг к другу. Вместе с тем изменяется и игровая «роль». Она определяет теперь своим содержанием не только действия ребенка по отношению к предмету, но и его действия по отношению к другим участникам игры [[9; 317—318]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a9). Таким образом, одиночная игра «в трамвай» перерастает в коллективную игру «поездка в трамвае», а предметная игра «в строительство», наполняясь взаимодействующими людьми, становится игрой «в стройку». Чрезвычайно тревожным симптомом является чисто «строительная игра» ребенка, без элементов драматизации и сводящаяся только к манипулированию предметами. Здесь часто лежат истоки трудностей вхождения в межличностную среду и соответственно коммуникативных затруднений в дальнейшей жизни индивида. (Необходимо с сожалением отметить, что создатели современных игровых автоматов в большинстве случаев ориентированы на индивидуально-манипулятивные игры, что консервирует в детях эгоцентрические тенденции и задерживает развитие межличностных умений.)

Призвание человека на Земле заключается в познании и разумном синтезе природного и социального, объектного и субъектного миров. Соответственно с этим в детских играх четко просматриваются две их разновидности: строительные и драматические игры. На этот факт указывал еще П.П. Блонский, подчеркивая ведущую роль драматического начала: «Даже интеллектуальные игры по своему происхождению — драматизации (сражение войск и т.п.). Таким образом, то что мы называем игрой, есть, в сущности, строительное и драматическое искусство ребенка» [[2; 109—110]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a2).

Строительные игры развивают и упражняют интеллект, драматические — упражняют и упорядочивают чувства. Например, благодаря воспроизведению сцен сражения, борьбы ребенок обнаруживает, что накопившиеся в нем чувства обиды и гнева могут разрешаться

31

благоприятным для него образом. Игровые ситуации помогают ребенку организовать свои деструктивные импульсы в такие виды деятельности, конечная цель которых носит конструктивный характер. С помощью драматических ситуаций ребенок учится проявлять чувства нежности и заботы других. Достаточно проанализировать игру любой девочки в «дочки-матери», чтобы увидеть как силу присущих ей от природы эмоций, так и модели тех межличностных ситуаций, участницей или наблюдателем которых ей приходилось быть.

В драматических играх ребенок упражняет свои способности воспроизводить и проектировать новые межличностные ситуации, привлекая для этого как реальных людей, так и одушевляемые им предметы. Способностью не просто распознавать данную в действительности ситуацию, а проектировать, создавать новые предметные и межличностные конфигурации человек отличается от животного, на что указывал К. Маркс в своем известном примере о различии между деятельностью человека и пчелы [[1, т. 23; 189]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a1).

По словам А.Н. Леонтьева, развивая игра-драматизация — это уже своеобразная «предэстетическая» деятельность. В отличие от ролевых игр и ранних драматизации она не отражает обобщенно действий изображаемого персонажа, но воспроизводит типичное для него. Это и не непосредственное имитирование: наоборот, мы имеем здесь дело с произвольным творческим построением, руководимым тем или иным исходным представлением ребенка. Вторым главным признаком истинной игры-драматизации является существенность для ребенка не только того, что он изображает персонаж, роль которого на себя берет, но и того, как он это делает, насколько совершенна передача объективного содержания, выраженного в данной роли. Игра-драматизация является, таким образом, одной из возможных форм перехода к продуктивной, а именно к эстетической деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей [[9; 322—323]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a9). Поэтому разумные взрослые стараются не мешать ребенку, когда он на свой лад драматизирует реальность, создавая свои проекты действительности. Они опасаются резко прерывать игру ребенка, обычно заранее предупреждая, чтобы ребенок как-то смог довести игру до конца и не был травмирован вмешательством взрослых. Наиболее педагогично поступают те, кто сначала включаются в ситуацию, проектируемую ребенком, и, войдя таким образом в его мир, постепенно выводят ребенка в желаемую для них реальную ситуацию. К сожалению, многие родители и педагоги недооценивают значение драматической игры, заменяя ее монологами о пользе практических вещей и знаний, необходимых для их конструирования.

Строительное игровое начало в человеке получает со стороны современного общества непропорционально большую поддержку по сравнению с драматическим. Уяснение понятий числа, объема, веса и других научных абстракций пронизывает весь школьный период обучения, чтобы подготовить юношество к изучению начертательной геометрии, теории машин и механизмов, проектированию зданий и сооружений и т.д.

Гуманитарные же занятия, призванные развивать драматическое начало, осмысление человеком себя как части своей межличностной среды, оказываются второстепенными и методически запущенными. Изучение общественных дисциплин, к сожалению, осуществляется по естественнонаучной парадигме и протекает как нечто внешнее по отношению к личностному развитию обучаемых. Кроме того, считается, что человек многое узнает о самом себе, изучая естественные науки. По этому поводу уместно привести слова французского философа-марксиста Ж. Политцера: «Те из наук о природе, которые занимаются человеком, изучают, в сущности, то, что остается от человека, когда его лишают драматического характера» [[12; 247]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a12).

Особенно важно подчеркнуть, что не знание, а совместное переживание с людьми межличностных событий формирует в человеке нравственные чувства

32

и что дальнейшее его моральное развитие также протекает трансситуационно, т.е. как результат участия в ситуациях того или иного морального знака. Другими словами, нравственности учат не словом и даже не собственным примером, а совместными действиями.

По нашему мнению, педагогика должна полнее и целенаправленнее использовать эффект трансситуационного научения как на микро-, так и на макроуровне организации педагогических процессов. Развертывающаяся демократизация общественных отношений позволяет по-новому взглянуть на резервы взаимообучения и взаимовоспитания людей и гуманитарного обогащения межличностной среды в целом.

Все люди, конечно, с разной степенью осознанности в своей повседневной практике проектируют (мысленно организуют) межличностные ситуации и участвуют в них, стремясь к достижению тех или иных целей. С другой стороны, все общественные институты, стремясь к упорядочению социальной среды, также в определенном смысле проектируют межличностные ситуации, обеспечивающие по возможности эффективное взаимодействие людей, что одновременно решает задачи их общей и профессиональной социализации. Наиболее очевидно эта функция проявляется в деятельности института образования, от установления общей стратегии до разработки конкретных методик обучения и воспитания, т.е. дидактического проектирования межличностных ситуаций. В связи с этим нам представляется перспективной идея создания теоретико-прикладных основ социально-психологического проектирования в педагогике как частного случая социального проектирования, разрабатываемого советскими обществоведами [[14]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a14).

Уже сейчас, следуя трансситуационной модели [[6]](http://www.voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm#a6), можно сформулировать ряд социально-психологических рекомендаций, полезных при разработке новых учебных программ, а также при организации других мероприятий по перестройке системы дошкольного воспитания, школьного, высшего и среднего специального образования.В частности, для социально-психологического обеспечения любой учебно-воспитательной программы на уровне современных требований необходимо: 1) наряду с формулированием инструментальных целей обучения и воспитания выявлять личные цели как педагогов, так и обучаемых, конструируя эффективную целевую структуру учебной группы; 2) создавать условия, формирующие новые правила взаимоотношений и учебно-воспитательной работы, основанные на принципах демократии и самоуправления; 3) переформулировать в соответствии с упомянутыми принципами содержание и способы реализации социальных и межличностных ролей участниками педагогического общения; 4) пересмотреть репертуары обучающих и воспитательных действий в согласовании с новыми целями и способами их достижения; 5) разработать новые методики, обеспечивающие последовательности взаимодействий в схемах «обучающий — обучаемый», «обучаемый — ЭВМ» и др.; 6) широко используя активные формы обучения с обратной связью, постоянно совершенствовать понятийный аппарат изучаемой дисциплины и нравственной культуры учебной группы; 7) реорганизовать учебное пространство в соответствии с численностью учебных групп, формами обучения и современными техническими средствами; 8) использовать все возможные коды передачи информации, стараясь включить в познавательный процесс все органы чувств обучаемого; 9) своевременно распознавать трудности обучающих и обучаемых и проводить соответствующую учебно-организационную или психопрофилактическую работу. Кроме того, для реализации принципа участия в ситуациях необходимо расширить формы производственной практики и стажерства в условиях реальной деятельности, предполагающей полную меру ответственности.

Итак, социально-психологическое проектирование предполагает личностную включенность в проект всех участников педагогического процесса, что означает не кабинетную разработку детальных

33

планов, заранее регламентирующих обучающее воздействие, а детальную разработку целей обучения и обеспечение дидактических ресурсов для их достижения. Педагог должен входить в класс или аудиторию не с готовым планом, а с готовностью его изменить во имя полного использования человеческого потенциала.

Магистральным ориентиром перестройки педагогического сознания при решении задач социально-психологического проектирования должен стать переход от пассивно-созерцательной «психологии присутствия» к активно-созидательной «психологии участия» в обучающих ситуациях.

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч.

2. *Блонский П. П.* Педология. М., 1934.

3. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967. 196 с.

4. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984. 400 с.

5. *Емельянов Ю. Н.* Исследование и проектирование межличностных ситуации как теоретико-прикладное направление социальной психологии // Вестн. ЛГУ. Сер. 6. 1986. Вып. I.

6. *Емельянов Ю. Н.* Эффект трансситуационного научения // Вестн. ЛГУ. Сер. 6. 1987. Вып. 3.

7. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985. 431 с.

8. *Лангмейер И., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. 334 с.

9. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. I. М., 1983. 392 с.

10. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.

11. *Лич П.* Младенец и ребенок: от рождения до пяти лет. М., 1985. 288 с.

12. *Политцер Ж.* Избранные философские и психологические труды. М., 1980.

13. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1983. 448 с.

14. Социальное проектирование // Ж.Т. Тощенко, Н.А. Аитов, Н.И. Лапин. М., 1982. 254 с.

15. *Чиркова Т. И.* Психолого-педагогический анализ обращений взрослого к ребенку // [Вопр. психол. 1987. № 3. С. 85-91](http://www.voppsy.ru/issues/1987/873/873085.htm).

1. [↑](#footnote-ref-1)