

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.37

С. П. Иванова

ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье представлена теоретическая концепция современного образования как уникальной сферы полисубъектного взаимодействия, играющей ведущую роль в развитии профессионально-личностной компетентности учителя.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, полисубъектный диалог, образование, педагог, профессионально-личностная компетентность.

S. P. Ivanova

POLYSUBJECT INTERACTION IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL SPHERE AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE

The article represents a theoretical conception of modern education as a unique sphere of polysubject interaction, which plays the main role in the development of teacher's personal and professional competence.

Key words: personal interaction, polysubject dialog, education, teacher, personal and professional competence.

Становление человека как личности происходит в условиях непрерывного взаимодействия с другими людьми на всех уровнях бытия: на уровне социальной среды это взаимодействие имеет статусно-ролевой характер, определяя образ мышления и поведения человека в обществе; микросреда (семья, школа, малая группа) определяет нормативно-ценностный характер взаимодействия индивидов; внутриличностное взаимодействие субъекта с «образом Я» в психологии обозначается термином «рефлексия» [1, 2, 3, 4 и др.]. В контексте такого взаимодействия психика человека выступает как многомерное и «интерсубъектное» по своей природе образование. Взаимодействуя одновременно с обществом, группой, окружающими людьми, образом «Я» в процессе жизненного развития и самоопределения человек выступает в нескольких субъектных позициях: культурное «Я» презентует человеку самого себя как типичного представителя рода человеческого, как носителя и продолжателя традиций, обеспечивающего преемственность поколений; множество социальных «Я» отражают одновременную отнесенность к нескольким группам людей; межличностное «Я» определяет, каков человек в отношениях с Другими; внутриличностные «Я» — это многоголосый хор намерений, устремлений, желаний, сомнений, опасений, надежд и других побудителей. В результате общих усилий вступивших во взаимодействие людей образуется уникальная временная система отношений, которая живет, пока соответствует интересам сторон. Как это происходит?

Все человеческие поступки можно расположить вдоль ценностной оси «отношение к другому как к ценности — отношение к другому как к средству». Первый полюс — назовем его *субъектным* — конституирует отношение к партнеру по взаимодействию как к ценности.

В этом отношении выделяют две стороны: *моральную* и *психологическую*. Первая состоит в признании самооценности другого человека как свободного, ответственного, имеющего право быть таким, как он есть и желать того, чего он желает. Психологическая сторона состоит как минимум из трех моментов: мотивационного, когнитивного и операционального. В мотивационном плане установка на ценность другого конкретизируется в стремлении к сотрудничеству, к установлению равноправных партнерских взаимоотношений, к совместному решению возникающих проблем. В когнитивном плане — в готовности понять другого, умении децентрироваться, видеть человека во всей его многосложности, уникальности, изменчивости. Операциональный план характеризуется установкой на диалог и сотрудничество.

Второй полюс — *объектный* — характеризуется отношением к партнеру по взаимодействию как к средству, объекту. В нравственном плане оно воплощается в отношении к другому как к орудию достижения своих целей: нужен — привлечь, не нужен — отодвинуть, мешает — убрать (вплоть до физического уничтожения). Допустимость (моральное оправдание) такого отношения базируется, во-первых, на обесценивании человека, во-вторых, на основе веры в неравенство (в ценности, в правах) людей, а, в-третьих, на ощущении собственного превосходства над другими в чем-либо. В мотивационном плане отношение к другому как объекту конкретизируется в желании обладать, распоряжаться им, стремлении получить одностороннее преимущество, непременно добиться своего. В когнитивном плане объектная позиция проявляется в эгоцентризме — непонимании другого, отсутствии попыток увидеть ситуацию его глазами, в упрощенном, одностороннем видении своего партнера, в использовании стереотипных представлений, расхожих суждений о нем. В операциональном плане — это опора на однонаправленность воздействия, его монологичность с использованием стандартных привычных автоматических приемов. Континуум между полюсами объектного и субъектного отношения к человеку — это не только пространство борьбы человека с самим собой за реализацию своей человеческой сущности, но также — пространство переговоров людей друг с другом, нахождения общих точек взаимодействия. Для описания взаимоотношений между полюсами на оси «отношение к другому как к ценности — отношение к другому как к средству» в социальной психологии выделяют следующие уровни: доминирование; манипуляция; соперничество; партнерство; содружество [5, 6 и др.]. Что определяет способ межличностного взаимодействия с другими людьми?

Как известно, источником активности во всех сферах жизнедеятельности человека являются *потребности* как переживаемые и осознаваемые состояния нужды человека в чем-либо: материальные или физиологические потребности, потребности в надежности, безопасности, социальные потребности; потребности в самоуважении, потребности в самовыражении [7]. Процесс межличностного взаимодействия также связан с динамикой потребностей человека. Э. Фромм отмечал: «... человек не может жить без какого-либо сотрудничества с другими. В любом мыслимом обществе человек должен объединяться с другими, если вообще хочет выжить, либо для защиты от врагов и опасностей природы, либо для того, чтобы иметь возможность трудиться и производить средства к жизни» [6, с.28]. Указанные переживания являются субъективной, психологической основой, стимулирующей людей к созданию определенных социальных организационных форм — семья, родственные и дружеские связи, землячества и общества по интересам, политические партии и движения, профессиональные, корпоративные и религиозные объединения, группирования на мистической основе и др.. Психологическим условием, определяющим характер социального поведения и поступков человека, могут быть не только потребности, но и *цель*, к которой человек стремится [9]. Одна и та же цель может быть поставлена исходя из разных потребностей. Какой-либо поступок человека может быть результатом ответной реакции на внешнее воздействие (реактивное поведение), либо проявлением какого-то внутреннего источника активности, внутренней потребности, желания (активное доведение). Целью поступка человека может быть сохранение привычного, адаптивного состояния (стабильность), либо приобретение нового качества, новых результатов (развитие). Закончиться поступок может при достижении желательного внутрен-

него эффекта (мнение, оценка, чувство, настроение), либо желательного внешнего эффекта, внешнего результата (достижение согласия, понимания, желаемого результата и т. п.). Цели межличностного взаимодействия и, соответственно, тип социального поведения человека определяются качеством социокультурного пространства, в котором он живет. Столкновение с глобальными проблемами (экологическими, экономическими, демографическими и др.), угрожающими самому существованию человечества, побудило людей к осознанию того, что они живут в едином взаимосвязанном мире, и что сохранение этого мира является наиболее важной задачей, которая когда-либо стояла перед человечеством [10, 11 и др.]. Необходимость выживания на природном, социальном, духовном уровнях особо остро ставит проблему овладения каждым жителем нашей планеты социальной компетентностью, позволяющей сделать нравственный выбор относительно своей жизни среди людей, тем самым обеспечивая целесообразность будущего. Таким образом, психология человека, действующего в ситуационном пространстве современного мирового сообщества, вынужденного в интересах выживания присоединить свои усилия к усилиям всего человечества, — это психология гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия.

Освоение личностью широкого круга ценностей (духовных, нравственных), понятий и ожиданий, на основе которых складывается повседневное взаимодействие людей, напрямую связано с *образованием*. С точки зрения духовной философии сущность образования составляет процесс «усовершенствования духовной природы человека» с целью подготовки его к жизни, т. е. развитие у него способности «понимать жизнь» и «правильно относиться к ней» [12, 13 и др.]. При этом «духовная природа» трактуется как «совокупность естественных психических свойств человека — разума с его свойствами; обширностью, глубиной и правильностью; чувства с его свойствами; чистотой и силою; и наконец, воли, как способности сохранять свой внутренний мир от не правильных влияний внешнего мира и преобразовывать этот последний сообразно с первыми». Под «усовершенствованием» понимается «улучшение природы и свойств совершенствуемого сообразно с их естественным назначением». «Способность понимать жизнь» анализируется с точки зрения возможностей воспринимать в себя все формы человеческого творчества, из которых слагается жизнь. «Правильно относиться к жизни» — значит «уметь оценивать эти воспринимаемые формы сообразно с идеалом лучшего и улучшать их в твердом стремлении к этому идеалу» [13].

С точки зрения общественной ценности образование можно определить как специально организованный и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с заказом общества и индивидуальными особенностями и интересами конкретного человека. Формируя мировоззренческие и поведенческие приоритеты человека, образование тем самым принципиально «работает» на будущее, определяя экономический, нравственный, духовный потенциал не только общества, но и цивилизации в целом. Для гармоничного развития человека векторы, выражающие внутренние образовательные потребности личности (личностный «спрос» на образование) и педагогически обоснованные способы удовлетворения этих потребностей (образовательные «предложения», учитывающие и активно формирующие данный «спрос») должны совпадать по направлению, взаимно усиливая и подкрепляя друг друга. Единство внешнего и внутреннего векторов зависит от особенностей образовательной системы, сложившейся на том или ином этапе общественного развития, и характера педагогического взаимодействия в этой системе. Исторический анализ существующих образовательных систем позволил выделить три типа педагогического взаимодействия, каждый из которых определяется совокупностью определенных принципов, установок, правил, отражающих специфику мировидения и миропонимания внутри того или иного научного социокультурного сообщества [14, 15 и др.]. Генетически самой древней является система образования на уровне народных, экзотических, религиозных образцов воспитания и обучения, опирающихся на понимание традиции (в разных социокультурных и исторических условиях), как промежуточного

звена между миром принципов, духовных идей и миром их воплощения, как механизма духовной преемственности в масштабе всечеловеческой, этнической, религиозной общности. Философы подчеркивают, что первым логически возможным отношением человека, выделяющегося из окружающего его мира, было благоговейное восприятие этого мира как чего-то неизмеримо более мощного, существующего по законам, изменить которые человеку не дано. Отсюда для всех традиционных обществ органичным было созерцательное отношение к действительности, стремление как можно более точно вписаться в ритм Вселенной, окружающей природы. Подобная мировоззренческая установка распространялась и на культуру, образование. Отношение к реальности предполагало глубокое уважение ко всему, существовавшему до человека, в том числе к опыту предшествующих поколений, сложившимся обычаям, достижениям предков. В любой народной традиции имплицитно заложено понимание зависимости всего жизненного цикла человека от природных сил, что диктуют жесткую логику «естественного» воспитания в русле гео-этногенеза. Именно поэтому в народной педагогике обучающие и воспитывающие взаимодействия так органично вплетены в жизненный уклад, в годовой цикл праздников, в обряды и традиционные способы работы и отдыха, в фольклорные формы и опираются на авторитет старших.

Как производная от научно-технического развития человечества сформировалась научно-технократическая парадигма образования. В ее основе лежат ценные представления о существовании объективной истины, построенные на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой. Характеризующий научные теории механистический, количественный подход к изучению окружающей действительности переносится на трактовку человека, культуры, духовных явлений. Социальные и психолого-педагогические науки имитируют естественные, пытаются подходить к проблеме человека так же, как физики и химики анализируют неорганические явления. В образовательной системе, существующей в рамках научно-технократического подхода, основные ценности и смыслы бытия рождаются вне конкретного человека, в объективной реальности. В данной парадигме всегда предполагается существование некоего внешнего, объективно заданного эталона (нормы, стандарта), по которым сверяется уровень обученности, воспитанности, профессиональной подготовленности. Целью образования становится нахождение и передача алгоритма, позволяющего наиболее точно «занести» эталонное содержание в сознание и поведение учащимся и обеспечить их как можно более полное и точное его воспроизведение. Эффективность образования в этом случае полностью зависит от продуктивности механизма перекодировки информации, вводимой, как правило, формализованным путем, с широким использованием искусственных языков (математический аппарат, химические формулы, лингвистические модели и др.). Приобретенное технократическим путем знание всегда обезличено, усреднено ограничено рамками научно-технического прогресса. Критерий его истинности — практика или строгое доказательство, основанное на уже познанных и признанных официальной наукой закономерностях.

В противовес технократическому подходу, характеризующемуся отстраненностью образовательного процесса от личностных характеристик как обучающего, так и обучаемых, со времен эпохи Возрождения складывается гуманитарный подход к образованию как попытка преодоления разрывов и противоречий в культурном и духовном развитии человечества. Содержанием гуманитарного образования стала трансляция «вечных проблем» человечества в будущее, диалог через время с прошлым, изучение того, что говорили и думали по «общим» для всех людей вопросам в другие эпохи, в рамках других культур. В качестве информационных средств широко используют то, что объективно свойственно лишь человеку (речь, книжное слово, художественный образ) и одновременно способно отразить движение души, переживание людей, то есть, уникальность их природы. В процессе накопления гуманитарных знаний об окружающем человека мире и о нем самом формируется гуманизм как целенаправленная линия в развитии европейского общества. В общем виде гуманизм мож-

но определить как способ бытия (мироощущения, мировоззрения, миропонимания), ориентированный на проблематику человека, воспринимаемого как ценность. Момент перехода гуманизма в гуманитарную плоскость породил специфическое качество «гуманность» как принципиальное отличие человеческой сущности от любой иной. Гуманность — это проявленность в человеческой позиции принципа гуманизма как способа существования, реализуя который человек ориентируется на полноту человеческого бытия, становясь целостным субъектом жизнедеятельности, основной ценностью и смыслом которой является гармонизация своего существования с контекстом бытия других людей [20]. Гуманность как свойство личности не дано человеку изначально, оно формируется прижизненно и поэтому определяет зрелость его нравственно-этической позиции.

В современном интегрированном мировом сообществе формируется новое миропонимание, характеризующееся холистическим подходом к анализу явлений окружающей действительности. «Холизм» (от греч. *Holon* — целый) — точка зрения, согласно которой мир рассматривается как всеохватывающая целостность, объединяющая собой области психологической, биологической и физической действительности. В соответствии с холистическим подходом механико-детерминистская картина мира заменяется холистско-эмерджентной или синергетическо-эволюционной. Предметом анализа в этой системе является уже не небесная механика, а биосфера планеты Земля, как единое целое, которое или стремится к ноосфере, или погибает. Формирующееся новое мировоззрение определяют термином «глобалистика» [16, 17 и др.], то есть взгляд на мир как целостную взаимосвязанную систему. Центральное отношение, конституирующее эту систему, есть отношение «Человек и Мир» (человек и природа, человек и общество, человек и человек). Главное в глобальном образовании — воспитание чувства причастности учащихся к жизни планеты Земля, установление гармоничных отношений человека с природой, с самим собой и людьми. Гуманизм современного мирового сообщества ставит в центр внимания человеческие отношения: *взаимопонимание* (эмоциональную отзывчивость, сострадание, взаимоподдержку, способность разделить чувства и мысли другого человека, его радость и печаль); *взаимоуважение* (способность принимать человека таким, какой он есть, признавать его права на собственные убеждения и развиваться по собственному пути, отвечать за свои поступки); *сотрудничество* (взаимоподдержка, взаимопомощь, содействие, принцип ненасилия в разрешении конфликтов).

Образовательный процесс, основанный на стратегии сотрудничества построен по принципу диалога. Обращение к историческому анализу процесса культурного взаимодействия людей показывает, что феномен диалогости присутствует не только в гуманитарном контексте. Диалог имеет место практически в каждом из рассмотренных выше парадигмальных образовательных пространствах обретая и совершенствуя свои формы [18]. Первоначальным универсальным собеседником человека был окружающий его природный мир: древний человек умел слушать мир, свидетельством чего служил его ответ природе в форме экологически целесообразного поведения. По мере развития общества продуцируются как множественность индивидуальных смыслов, так и необходимость обмениваться ими. Причем в каждом из обозначенных нами пространств выбирался собеседник «разного масштаба». Так, диалоговой характер в специфическом выражении изначально оказался присущ вере. Религиозное понимание диалога человека с Богом обязательно предполагает наличие взаимного творческого начала. Научно-технократические поиски оптимизации процесса образования породили информационный подход к диалогу, понимаемому в данном случае как обмен информацией между его участниками, как элемент интеллектуальной деятельности, одна из форм мыслительного процесса, выражающегося прежде всего в виде вопросно-ответных структур. Здесь оговаривается функциональность позиции (обучающий, обучаемый) участников диалога. Целью диалога является выработка у обучаемого наиболее полного и адекватного знания существа обсуждаемых проблем, а также усвоение информации, которой владеет обучающий, в нужном объеме. Такой диалог накладывает ограничения на содержание и структуру информационного взаимодействия, подчиняющегося требованиям «ин-

формационного соответствия» и «информационной преемственности» содержания, сводит к минимуму возможность проявления в пространстве диалога избыточной (лишней с точки зрения обучающего) информации и гарантирует максимальную полноту ответа (в установленных обучающим пределах).

Образовательный процесс в гуманитарном варианте также построен по принципу диалога. Однако здесь отсутствует однозначная нормативная истина — утверждается их множественность. Такой подход дает эффект расширения содержания образовательного процесса за счет пересечения субъективных миров его участников. Опыт существования диалога в подобной парадигме известен со времен Сократа — основоположника майевтики как своего рода духовного повивального искусства, с помощью которого можно помочь собеседнику «родить» собственную мысль [19]. Отмечая положительные стороны гуманитарного диалога, нельзя не отметить определенного сходства между ним и манипуляцией: майевтика — это, с одной стороны, способ управления процессом мыслительного поиска, а, с другой, — это специальная техника создания иллюзии того, что решение найдено тем, кому задавались вопросы. Педагогическое взаимодействие осуществляется здесь в функционально-ролевом режиме, где объединяющим моментом по-прежнему является педагогически значимая информация в получении конкретного предметного (формального) результата в виде любого из компонентов содержания образования. Это чисто дидактический вариант гуманистического взаимодействия, не претендующего на внимание к внутреннему миру участников, но оказывающего то или иное обучающее воздействие.

Выделение в качестве основы современного глобального образования принципа развития человеческих отношений ведет к качественным изменениям диалоговости в образовательной системе. Подлинно гуманистическим является только тот диалог, в котором учащиеся встают в позицию активного субъекта как по смыслу, так и по функционально-ролевому назначению. Такой диалог предполагает свободный обмен мнениями со всеми участниками образовательной системы, самостоятельное конструирование на этой основе собственных знаний и представлений об окружающей действительности. В данном случае имеет место скорее полилог, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности всех субъектов образовательного процесса. Реализация полисубъектного диалога предполагает наличие специфического пространства, в котором его участники соблюдают ряд условий. Во-первых, от каждого субъекта требуется не только осознание своей позиции, своей самости, своей уникальности, но и желание (смелость), обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям, то есть открытость. Во-вторых, субъекту, желающему вступить в диалог нужно иметь сформированную установку на встречу со смыслом другого, т. е. умение (у)слышать, (у)видеть партнера в диалоге, войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс. В-третьих, диалоговое общение требует от субъектов безоценочной в привычном смысле реакции по отношению к получаемой от собеседника информации. В-четвертых, диалоговые отношения возможны, если есть или может быть найден общий язык (знаковая система), понятные той и другой стороне.

В педагогической системе, которую определяет этот тип взаимодействия, образовательная деятельность осуществляется исходя из развития потребностей и интересов обеих сторон — учителя и учащихся, в чем и реализуется подлинно гуманистический смысл взаимодействия старших и младших поколений. Модель педагогического взаимодействия, которая обеспечивает одновременное развитие, самосовершенствование, самореализацию как воспитанников, так и педагогов, обозначают как *двудоминантную*, указывая тем самым на ценностно-смысловое равенство ее участников [20]. В рамках двудоминантной модели формируется особая позиция учителя в системе педагогического взаимодействия с учащимися — позиция организатора образовательного пространства полисубъектного взаимодействия в системе «Я и другие». Педагог ставит учащегося не в позицию объекта, которым он управляет, а в позицию полноправного субъекта учения; организует учебную деятельность ученика не как традиционный информационно-рецептивный процесс, а как процесс творческого групп-

пового взаимодействия (диалога/полилога) относительно решения проблем и задач разного уровня, помогая учащимся понять как их личностный, так и общечеловеческий смысл; стимулирует гуманистическое взаимодействие учащихся с разных функционально-ролевых позиций; активизирует рефлексивный процесс анализа и оценки учащимися успешности собственной деятельности и т. п. По существу, речь идет о разработке педагогической стратегии организации образовательного пространства полисубъектного взаимодействия. Реализация этой цели выливается в проблему профессионально-личностной компетентности педагога.

В образовательном пространстве полисубъектного взаимодействия главным критерием, выражающим смысл профессионально-педагогической позиции педагога, приобретающим значение профессиональной ценности, становится человекоориентированность системы ценностей и профессиональных установок, которая находит отражение, прежде всего в коммуникативной компетентности педагога. В психолого-педагогической литературе *коммуникативная компетентность* рассматривается как интегративное явление, имеющее сложную структуру, состоящую из определенной системы научных знаний и практических умений, задаваемых коммуникативной установкой. Коммуникативная установка педагога проявляется в психологической готовности реагировать на других участников образовательного процесса определенным образом. Наличие позитивной установки к людям — ценнейшее качество педагога, так как носитель положительной установки продуцирует положительную энергию, он исходно «запрограммирован» в большинстве случаев проявлять дружеский настрой практически ко всем участникам педагогического взаимодействия. В нравственном облике такой личности преобладают положительные суждения о людях, вера в лучшие их качества. Иной энергетический облик и содержание отношений демонстрирует учитель с негативной установкой. В структуру негативной коммуникативной установки входят следующие признаки: завуалированная или открытая жестокость в отношении к людям; обоснованный негативизм в суждениях о людях; брюзжание; негативный личный опыт общения с окружающими. Этот тип коммуникативной установки несовместим с педагогической деятельностью, так как он неблагоприятно сказывается на самочувствии участников взаимодействия, препятствует эффективности педагогического процесса.

Характер коммуникативной установки определяется уровнем коммуникативной толерантности личности. *Коммуникативная толерантность* — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости его неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков на партнеров по взаимодействию. В структуру общей коммуникативной толерантности входят следующие поведенческие признаки: принятие или понимание индивидуальности человека; умение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; отсутствие категоричности или консерватизма в оценке людей, стремления переделать, перевоспитать партнеров, подогнать их под себя; умение приспосабливаться к партнерам, прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности; терпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера и т. п. Учитель, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, предсказуем в своих отношениях к партнерам и совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности. Отсутствие коммуникативной толерантности или ее низкий уровень объясняются негативными реакциями человека на обнаруженные различия между подструктурами своей личности и личности партнера. Учитель с пониженным уровнем коммуникативной толерантности не только является источником негативной эмоциональной энергии, но и формирует в себе чувство неуверенности, определяющее стратегию психологической защиты.

Психологическая защита — это механизм поведения, обусловленный врожденными потенциалами и жизненным опытом личности, который позволяет ей ограждать свою субъективную реальность от посягательств окружающих и разрушительной самокритики. Внутренние потенциалы, жизненный опыт и воспитание диктуют личности наиболее приемлемую

стратегию психологической защиты, в которой сочетаются две главные силы, способствующие удовлетворению ее обоснованных или завышенных притязаний — интеллект и эмоции. Выделяют три доминирующие стратегии психологической защиты: миролюбие, избегание и агрессия. *Миролюбие* предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного — сохранения достоинства. В стратегии миролюбия ведущую роль играют интеллект и характер. Психологическая стратегия защиты *избегание* основана на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Для этой стратегии характерен уход от напряжения, уход от решения проблем. Для стратегии *агрессии* характерно снижение тормозных эффектов интеллекта — на первый план выходит эмоциональное решение проблемы. Неадекватность формы выражения эмоций принимает форму агрессивных поведенческих реакций: использование физической силы против другого человека; косвенная агрессия; раздражение; негативизм; обида; подозрительность; вербальная агрессия; чувство вины. Выделенные стратегии психологической защиты ярко проявляются в социальном поведении учителя. Так, педагог, строящий свои отношения с окружающими на основе стратегии агрессии, отличается повышенной возбудимостью, неадекватными эмоциональными и вербальными реакциями, затрудняющими процесс установления контактов с другими участниками образовательного процесса. Высокий интеллект учителя в ансамбле с «хорошим» характером создают психогенную предпосылку для миролюбия. Возможен и такой вариант, когда учитель заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации, для чего надо обладать крепкой нервной системой, волей и, несомненно, жизненным опытом за плечами.

Проблема профессионально-личностной компетентности педагога педагога как организатора и участника полисубъектного взаимодействия в образовательном процессе связана также с вопросом о социально-психологических качествах и особенностях педагогического сознания, приобретающих для него профессиональную значимость. *Социально-психологические качества личности* — это качества, которые формируются в совместной деятельности с другими людьми, и проявляются в индивидуальном стиле межличностного взаимодействия. Обобщение профессионально-значимых свойств личности учителя по отношению к процессу педагогического взаимодействия позволило объединить их в три группы: группа личностных свойств, которые связаны с развитием у педагогов *эмпатии*; группа личностных свойств, основанных на способности к активному воздействию на ученика — то, что можно было бы назвать *динамизмом* личности; группа личностных свойств, основанных на способности «владеть собой» — *эмоциональная устойчивость*. Реализация данных качеств возможна при наличии высокого уровня развития профессионального сознания педагога, позволяющего ему мыслить безоценочно, контекстно, континуально, ориентируясь на индивидуальную семантику и личностные смыслы (свои и учащихся). Важными составляющими профессионального сознания учителя-гуманиста становятся *дивергентность* (гибкость) и *интуитивность*. С ними тесно связана *открытость новому, реалистичность и диалогичность* в которой принципиально совместимы разные логики, позволяющие последовательно переступать с одной позиции на другую. Являясь организатором и участником гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в образовательной среде учитель управляет сознанием не только своих воспитанников, но и своим: направляя действия и поступки других, задает вопросы себе и прислушивается к получаемым ответам; создавая новые смыслы, порождает новые взаимоотношения. В данном контексте сознание педагога-гуманиста оказывается трансцендентирующим устройством, связывающим разные миры, поэтому следующие составляющие профессионально-педагогического сознания — *герменевтичность, полиобразованность и трансперсональность*. Чтобы толковать других, учитель должен быть более широким и полным «текстом» (словарем, энциклопедией, руководством и т. п.), содержать в себе множественные языки и смыслы, на которых «говорит» чужое сознание (или хотя бы возможность их понимания) — быть «текстом текстов». Это делает исключительно важной частью профессионального педагогического сознания *поли-*

культурность, полисемантичесность, криптографичность (предельно обобщенно — полиобразованность). Знание языков описания, интерпретации и толкования психологической действительности напрямую связано с владением учителем теоретическими конструкциями, объяснительными системами и законами, созданными в науке для понимания психологических феноменов. Отсюда *знание психолого-педагогической теории* — неотъемлемое качество работы квалифицированного педагога. Однако использование разных теорий для описания и понимания конкретных педагогических ситуаций не избавляет учителя от встречи с проблемами: система понимания другого человека — это микрокосм, индивидуальная философская концепция, сопряженная с построением особых, только ей присущих языков, обладающих разной выразительной силой и разной степенью переводимости друг на друга. Понимать другую личность — значит принимать и понимать язык, на котором она себя выражает. *Философичность и трансперсональность* в этом плане становятся естественными составляющими его профессионального сознания.

В современном социокультурном пространстве, характеризующимся наличием глобальных экологических и политических проблем, важными элементами профессионального сознания учителя становятся *экологичность, экзистенциальность, интенциональность и феноменальность*. Экологичность сознания необходима современному учителю для бережного отношения к любым составляющим познаваемой личности. Экзистенциальность, интенциональность и феноменальность педагогического сознания отражают такую область его профессиональной ментальности, как допущение отсутствия значимых различий между фактами и их описанием, истиной и верой. Это хорошо выражено у Демокрита: «Что кто-нибудь ни помыслит, все существует». Для учителя-гуманиста это является одной из системообразующих профессиональных истин, задающих ему своеобразную интенцию понимания, сопереживания, сообщения, содействия. Для того чтобы, отыскав необходимый (утраченный учащимися) смысл, заново связать его и личность учащегося, субъекта и мир, учитель должен располагать широким спектром вариантов реагирования на слова, действия и поступки учащегося, избегая комментариев и оценочных высказываний в адрес учащегося, «давления», советов, указаний и т. д. Важными элементами гуманистически-ориентированного педагогического сознания в связи с этим являются *воображение* (моделирование) и *креативность*, поскольку оно в первую очередь обязано им навыками установления и компоновки (моделирования) связей, а также *гуманитарность и символичность*.

Таким образом, современное образование, выступающее как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия его участников, — это чрезвычайно сложная, психологическая глубинно-ориентированная сфера жизни, предъявляющая высокие требования к реализации профессиональной функции педагога, требующая от него большой энергии, личностной смелости и ответственности. Это та форма жизни, в которой исключительно важно быть профессионалом, иметь высший уровень психологической квалификации и профессионально-личностной компетентности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001.
3. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002.
4. Мудрик А. В. Социализация человека. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. М., 1997.
6. Иванова С. П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000.
7. Maslow A. Motivation and Personality. N – Y., 1954.
8. Фромм Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу // Мир человека. М., 1993.

9. Smelser N. Sociology, New-Jersey: Prentice Hall, 1988.
10. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
12. Ильин И. А. Почему мы верим в Россию. М., 2006.
13. Розанов В. В. О понимании. СПб.: Наука, 1994.
14. Курносое Ю. В. Тайные доктрины вчера и сегодня. М.: Интеллект, 1997.
15. Прикот О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб.: Изд-во ТВП, 1995.
16. Норланд Е. Воспитание в эпоху глобальных проблем: размышления о новой педагогике // Приоритеты современной педагогики: мир-экология-сотрудничество. М., 1993.
17. Савицкий И. А. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века. М., 1992.
18. Флоренская Т. А. Диалог в практической деятельности. М., 1991.
19. Юрченко Т. П. О Майевтической и психотерапевтической функции внутреннего диалога // Майевтика в системе психологических знаний: Материалы международной научной конференции. Киев, 1993. С. 236–237.
20. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.