МУНИЦИПАЛЬНОЕ МОЛОДЕЖНОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
МОЛОДЕЖНЫЙ ЦЕНТР «НОВЫЕ ИМЕНА»

С.И. Дрейцер, И.В. Заострожных, И.Ю. Кудинова

РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В РАБОТЕ С МОЛОДЕЖНЫМ АКТИВОМ

Методическое пособие

Красноярск 2017

Дрейцер С.И. И.В. Заострожных, И.Ю. Кудинова
Рекомендации к проведению заняий по организации самоопределения молодежи в работе с молодежным активом [Текст]: методическое пособие/ С.И. Дрейцер,. И.В. Заострожных, И.Ю. Кудинова. — Красноярск: Проектно-методический отдел ММАУ МЦ «Новые имена», 2017. — 29с.

В методическом пособии представлены фрагменты занятий и задания для работы с молодежным активом, а также инструментарий для организации самоопределения молодежи и список рекомендованной литературы.

Оглавление

Введение 4
Первая часть – методические разработки для организации самоопределения молодежи в работе с молодежным активом 5
Вторая часть – материалы для подготовки к практическим занятиям 16

Введение

Данное методическое пособие ориентировано на специалистов по работе с молодежью, непосредственно работающих с молодежным активом

В этом пособии освещаются некоторые практические занятия для молодежи. Задача этих практических занятий – создать условие для развития способностей молодежи к осознанию их ресурсов и способов реализации деятельности в жизни, для развития представления про пространство, в котором предстоит самоопределяться и выстраивать собственный образовательный маршрут.

Пособие состоит из двух частей. В первой части представлены методические разработки, которые можно применять на практических занятиях с активом. Приведены рекомендации в отношении адаптации и включения молодежи в образовательные отношения, про развитие их представления о новой ситуации развития и о ресурсах деятельности в контекстах их жизни. Во второй части представлены стать и научные материалы.

Первая часть – методические разработки организации самоопределения молодежи в работе с молодежным активом

Занятие «Внутренняя и внешняя установка к деятельности»

Цель занятия – расширить представление участников о разных подходах к реализации задачи в ситуации внешней установки (позиция «обывателя») и в ситуации внутренней установки (позиция «исследователя»).

Под «обывателем» мы будем условно понимать человека, который не управляет поисковым процессом и собой в этом процессе, который следует реактивно за ситуационными обстоятельствами. «Исследователь» же действует проактивно в отношении ситуационных характеристик в момент поиска ответа среды на замысел своей деятельности, реализует поиск ответа на собственный вопрос, вариативно изменяет свое действие и управляет обстоятельствами.

Ход работы:

- *Игровая процедура про установки (10-15 мин)*

Условие: Четыре добровольца выходят из кабинета. Им дается задание перед аудиторией выйти и рассказать про себя некоторую информацию. Эта информация должна сообщать, что умеет автор и чему он может научить других. При этом, должно быть не менее трех фактов, вся информация должна быть достоверной, о которой нужно рассказывать в течении 1-2 минут. Аудитории же сообщается, что нужно прослушать выступления и установить в каких фактах выступающие будут лукавить. Остальные участники делятся на две группы: «эксперты» и «исследователи». Для «экспертов» дается установка протоколировать всё, что они заметят про выступающих и описать всё, что они думают о их выступлениях, установить, что является правдой, а что является ложью. «Исследователям» установка не дается. Единственное, что оговаривается, это запрет на взаимодействие с выступающими. Можно лишь смотреть и слушать.

- *Обсуждение опыта участников из разных ролей после пробы (20-30 минут)*

Возможные варианты вопросов: Что вы заметили? Что для вас показалось трудным, а что наоборот, простым? Как вы поняли цель работы? Достигнута ли цель? Как? Если есть разница в действиях игроков («экспертов» и «исследователей»), то в чем она заключалась?

Важная остановка здесь заключается в обсуждении роли установки. Анализ может быть реализован в двух планах, в зависимости от реального материала в игровой пробе. Во-первых, может обсуждаться роль установки как фильтра восприятия. Когда мы говорим о поиске того, что оговаривается в задаче, а на самом деле нам не явлено в материале, но мы проецируем свои ожидания на процесс и результат. Во-вторых, может обсуждаться роль установки как внешнезаданная инструкция к действию для «экспертов» в ситуации неопределённости. Предполагается, что «эксперты» будут концентрироваться на своей отличающей их функции от других участников, будут фиксировать в протоколы, а не исследовать объект. «Исследователи», не имеющие внешнезаданной инструкции/установки действуют более свободно, хоть и находятся в такой же ситуации неопределенности. Интересно посмотреть на самоощущение участников в этой ситуации, на средства, которыми они пользовались для доопределения ситуации, если они пытались это сделать.

Также важно посмотреть, в какой из ситуаций было больше вариаций ответов, какое качество ответов представлено при наличии заданной извне установки и рамок действия, либо в тех же условиях, но без четко заданных установок к действию участников.

Перейти необходимо и к обсуждению разного фокуса восприятия, того, на что был направлен взгляд «исследователя», чем один «исследователь» этого процесса отличается от другого «исследователя» (что удалось одному, а что другому в чем разница из восприятий?).

Итогом этого такта работы может быть остановка на результативности собственного поведения в зависимости от наличия и способа работы с установкой.

- *Работа в группах «роль внутренней установки и личного смысла действия» (30-40 минут)*

Организуется работа в мини-группах, в которых каждый участник должен вспомнить ситуации из своей жизни, где им было интересно и важно разобраться с какой-либо задачей (внутренняя установка на поиск ответа/решения). Сначала мы договариваемся о том, что мы будем считать внутренней установкой и отличаем её от внешнезаданной установки. Участникам нужно делать акцент не просто на описании ситуации, а выделить почему было важно решить задачу, какими средствами и способами она была решена, какие последствия были/какой результат/продукт был получен.

Обсуждается с участниками вопрос о личностном смысле: что это? Где в приведенных примерах это можно обнаружить? Через что мы можем в жизни этот личностный смысл заметить, фиксировать для себя? Какова его роль в жизни?

- *Резюмирование (5-10 минут)*

Необходимо собрать все такты работы и задать участникам занятия вопросы на понимание про ход работы и их действиях в рамках семинара. Вернуть им их ответы, дав обратную связь о содержании ответов. Можно привести собственный пример личного замысла действия на материале занятий, что будет близко и понятно для сборки всех смыслов.

Основная остановка на данном такте касается возможности человека вариативно подходить к деятельности. Однако при осознании личного смысла и при наличии внутренней установки у человека появляется вероятность совершить более осмысленное действие, приносящее продуктивный результат, отличный от спонтанного неосознанного действия по внешнезаданной установке, что можно было пронаблюдать на занятии в игровой пробе.

Занятие 2 “Внутренние и внешние условия деятельности”

Цель занятия: различить функциональную и собственную позицию как содержание отношения к (предмету) деятельности через определение своих свобод и ограничений в деятельности.

Ход работы:

Игровая процедура (10-15 минут)

Группа делится на две части: участники и наблюдатели. Участники решают игровую задачу, наблюдатели смотрят на способ решения задачи участниками.

Описание процедуры:

Участники сидят на стульях. Один стул остается свободным. Участники должны постоянно пересаживаться таким образом, чтобы тренеру не удалось занять свободный стул. Запрещено передвигать стулья или занимать два стула одному участнику. Запрещено занимать стул чем-либо, кроме участника.

Обсуждение процедуры (20-30 минут)

какие условия были даны?

какие условия участники придумали себе сами?

была ли у кого-то из участников собственная задача и какая?

какие обязанности брал на себя каждый из участников?

Задача процедуры - организовать материал для обсуждения того, как человек берет на себя какие-либо функциональные обязанности по отношению к команде, как устроено коллективное решение какой-либо задачи.

В результате обсуждения ведущий фиксирует ответы участников по вопросам:

- что меня ограничивает в командной работе?
- в чем я свободен в командной работе?

Возможные ответы участников:

В чем я свободен	Что меня ограничивает
Выбор того что делть Выбор средства	Обстоятельства моих действий Статус и положение в обществе

Выбор функции в команде Представления о мире	Правила и необходимость им следовать Санкции Доступные средства Внешние условия Мое представление о мире Коллеги (другие “функции”) Другие люди

Игровая процедура (10-15 минут)

После фиксации ответов участников, в чем они были свободны и что их ограничивало во время командной работы в игре, ведущий спрашивает, отличаются ли, по мнению участников, свободы и ограничения в ситуации этой игровой процедуры от профессиональной деятельности. Чтобы проверить ответы участников, ведущий предлагает игровую процедуру.

Описание процедуры:

Ведущий предлагает участникам разыграть конфликт, который мог бы произойти с настоящими профессионалами в настоящей ситуации.

“Условия ситуации: юрист и психолог выступают в суде в ситуации определения места жительства ребенка. Юрист выступает за то, чтобы ребенок остался с отцом, так как отец хорошо обеспечен, имеет высокий социальный статус. Таким образом, отец может гарантировать благополучие ребенка, финансовую обеспеченность, обеспеченность жильем, заботу о ребенке и возможность для него получения хорошего образования. Психолог выступает за то, чтобы ребенок остался с матерью, так как судя по картине эмоциональной привязанности ребенка, он боится и ненавидит отца и очень любит мать. Таким образом, психолог считает, что мать сможет гарантировать эмоциональную безопасность и эмоциональный комфорт для ребенка, иначе у него могут развиться саморазрушающие наклонности”.

При подготовке к взаимодействию ответьте на вопросы:

- какими правилами вы руководствуетесь?
- какой аспект дела для вас выступает самым значимым для работы?
- что для вас принципиально в решении суда?

Обсуждение процедуры (20-30 минут):

Обсуждение процедуры организуется в два такта. Первое, с чем предлагается разобраться участникам, это что за конфликт им был показан. Для этого дается три вопроса:

С чем специалист имеет дело?	Какими средствами он пользуется?	Какой продукт он получает?

Участники различают профессиональные позиции психолога и юриста. Вероятные ответы участников:

	С чем специалист имеет дело?	Какими средствами он пользуется?	Какой продукт он получает?
юр	с материальным положением несовершеннолетнего	документация (гражданский кодекс)	соблюдение прав несовершеннолетнего
пси	с эмоциональным состоянием ребенка	диагностические средства	здоровье личности

Второй такт обсуждение, чем в данном случае ограничен психолог и в чем он свободен. Ответы фиксируются на доске.

заключение (10-15 минут)

В заключение каждому из участников предлагается сформулировать вывод на вопрос: в чем я свободен в профессии, и где место для моего интереса.

Занятие 3 “Механизм самоопределения”

Цель занятия: организовать условия для самоопределения участников. Самоопределение организуется как оформление и обозначение личного опыта участников, касающегося разного рода социального взаимодействия.

Занятие состоит из двух частей:

	рефлексивная задача	задача на разработку
личный опыт	соотношение своего опыта и профессионального самоопределения	описать и зафиксировать важный для участников опыт социального взаимодействия
герои	фиксация своего действия и профессионального действия	обобщение своего опыта в описании “героя”, культурное оформление опыта

Ход работы:

Задание 1 (5-10 минут)

Вспомнить и описать важный опыт взаимодействия с другим человеком.

Обсуждение (20-25 минут)

В процессе обсуждения участники делятся историями из своей жизни. Задача ведущего зафиксировать действие, которое было произведено рассказчиком в истории. Фиксация происходит с помощью уточняющих вопросов, которые вскрывают смысл этой истории (что было важно рассказчику) и результат этого действия (что произошло с другим человеком в конце истории)

Возможный список действий:

- поменять точку зрения с помощью аргументов
- расширить угол зрения для другого человека
- изменить эмоциональное состояние человека
- помочь другому, поддержать другого
- направить в ситуации выбора
- научить новому способу справляться с трудными ситуациями

По итогам обсуждения участники объединяют зафиксированные на доске примеры по принципу схожести и объединяются в группы.

Задание 2 (5-10 минут)

Участникам необходимо индивидуально вспомнить или придумать фильм или книгу, где есть похожая история на ту, которую они только что вспомнили и рассказали. Далее им необходимо описать героя, который оказывается главным действующим персонажем этой истории.

Задание 3: (10-15 минут)

Участникам предлагается в группах обменяться сюжетами и рассказать про своих героев. Им предлагается найти общее в своих героях и представить сообщение от каждой группы.

Обсуждение (15-20 минут)

На обсуждении происходит выявление “идеального образа” героя и перенос этого образа на профессиональное самоопределение молодого челвоека. Таким образом, появляется несколько типов возможного профессионального самоопределения. Типы профессионального самоопределения фиксируются через результат, то есть что профессионал может/должен сделать как профессионал. Возможные варианты:

- Безусловная поддержка и принятие (психотерапевт)
- Вести к изменениям (педагог)
- Организовать появление у человека вопросов и желание взглянуть на ситуацию с другой стороны (любой антропотехник)
- Задать направление для деятельности большого количества людей (руководитель).

Далее ведущий может попросить участников предположить, какие профессионалы скорее всего должны получать именно такой результат. Ведущий организует дискуссию в группе, если есть разные точки зрения или сам встает на другую точку зрения по какому-либо вопросу. Например, почему психолог не может “вести к изменениям”.

Подведение итогов (20-30 минут)

В качестве итога занятия группам предлагается сборка характеристик разных групп. Общая картинка характеристик всех групп позволит увидеть, что есть расхождения в отношении к действительности героев (разные картинки мира героев, т.е. и самих участников). Получается сначала такая картинка:

Что делает герой	Как герой действует	Почему он это делает
Про действия	Про способы	Про ценности

Далее ведущий предлагает сопоставить полученную таблицу с другими, чтобы получить отношение участников к тому, почему это разные герои/разные психологи.

Занятие 4 “Механизм самоопределения”

Цель занятия – сформировать представление участников о содержании позиций, которые они “выбрали” для себя в результате предыдущих трех занятий, через сопоставление разных средств и способов, оснований действия, картин мира, условий и обстоятельств, в которых действует человек в этих позициях.

Ход работы

В начале занятия ведущий выносит на доску названия ролей-позиций, которые появились на предыдущем занятии без каких-либо уточнений.

Задание 1: (20-30 минут)

Прочитать авторские тексты и проанализировать по инструкции:

- разбить их на части
- определить тему каждой части (о чем она)
- выделить ключевые слова каждой части и предположить, что автор хочет этими словами сказать читателю

Примеры текстов:

Про инвестиции и кризис

В кризис многие обнаруживают, что вложили деньги не туда - купили дорогую квартиру, а она подешевела, оставили деньги в рублях, а он упал, вложились в проект - а он больше никому не нужен, получили дорогое образование - а работать по специальности - негде.

И мне очень хочется всех поддержать. У меня в прошлом году тоже было несколько обломов. Это нормальные обломы. Очень сложно всегда все предугадывать и выигрывать. Жизнь вообще не про это. Она просто есть. Мне жаль потерянных времени и денег. Мне жаль не обретшие плоть воздушные замки. Они были прекрасны.

Но я знаю, что именно благодаря тому, что я пробовала, планировала, думала - некоторые замки все же удалось построить.

Не сдавайтесь, не надо себя критиковать до исступления. Подождите, подышите, и еще через некоторое время все будет лучше.

Без названия

Хочу высказать одну из основных идей: если вы ждете, что вас кто-то позовет, оценит, пригласит, одобрит, если вы относитесь к себе "по справедливости" - то есть плохо - вы играете против себя. На самом деле это вообще шикарная основа для того, чтобы вас использовать, обижать, заставлять делать то, что другой человек не сделает.
Если вы зовете сами себя, оцениваете себя хорошо, приглашаете, одобряете и поддерживаете себя даже тогда, когда никто вас не поддерживает - вас труднее использовать, обижать и заставлять делать бесплатную работу.
Правда в том, что чаще всего нет никаких прилетающих вдруг волшебников, кроме вас. И от того, готовы ли вы себе сами дать ящик эскимо, зависит то, будет он у вас - или нет.
И - если вы волшебник - часто вы начинаете видеть и других волшебников, и эскимо становится больше. Но даже если этого не происходит, у вас все равно есть как минимум один
И если вы видите человека, который сделал себя, помните: скорее всего, он не заставил себя, а помог себе. И это очень разные вещи.

Задание 2: (15-20 минут)

Объединиться в группы (произвольно) и описать образ человека, который соответствует определенной ранее позиции по схеме:
с чем профессионал имеет дело? какими средствами работает? какой продукт получает?
Задача, которую решают участники: выбрать и описать характеристики проф позиции, которые можно увидеть в процессе ее реализации.

Обсуждение (30-40 минут)

Обсуждение организуется как дискуссия со всей группой на материале текстов (в данном описании представлены тексты психологов). В дискуссии поднимается вопрос, где в этом тексте автор говорит как психолог, а где высказывает собственное, а не профессиональное отношение. В процессе обсуждения ведущий производит оформление представлений о соотношении профессионального и личного отношения к действительности**.**

Подведение итогов (5-10 минут)

Оформленные в виде схемы представления участников предлагаются им как инструмент для определения позиции различных специалистов психологов, и средства для ориентирования в университете.

Вторая часть – материалы для подготовки к практическим занятиям

Источник: Г. П. Щедровицкий "Заметки о структуре ситуаций "учения-обучения" [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/texts/6

1. Существует много разных определений сути обучения: одни видят ее в передаче знаний или деятельности, другие – в формировании и развитии способностей, третьи – в организации учебных ситуаций, четвертые – в управлении учебной деятельностью учащихся и т. д. и т. п.; соответственно этим определениям, организуются (или складываются) те или другие ситуации обучения и строится обучающая деятельность педагога. Более того, в каждой реальной ситуации обучения объединяются и склеиваются моменты, соответствующие .всем этим определениям, и поэтому нам приходится говорить о деятельности педагога как о многоликой и разнообразно и, а о ситуациях обучения как об объединяющих и организующих в себе много разнообразных деятельностей.

К этому нужно добавить, что какую бы ситуацию обучения мы ни взяли, во всех случаях это будет ситуация совместной деятельности двух индивидов учителя и ученика, а следовательно всегда будет существовать определенная связь их деятельностей и она будет отражаться в организации ситуации. Можно даже предположить, что именно в этой связи деятельностей заложена внутренняя специфика ситуации учения-обучения; но, наверное, и она существенно варьирует соответственно изменениям связываемых ею деятельностей, а поэтому вряд ли можно рассчитывать определить саму ситуацию учения-обучения, указывая на какие-либо постоянные характеристики этой связи.

2. Кажется более вероятным, что специфику ситуаций учения-обучения можно будет определить, характеризуя их продукт, или результат, – обученного чему-то индивида. Но такой подход во многом определяет те категории, которыми нам придется пользоваться в дальнейшем. Выделив процесс развития (или преобразования) индивида , в качестве продукта деятельности учителя и ученика, мы должны будем все остальное в ситуациях учения-обучения рассматривать как механизм или машину по производству этого продукта, а следовательно, – искать 1) постоянную или меняющуюся «конструкцию» (организацию) этой машины и 2) процессы ее функционирования. Ситуация деятельности предстанет перед нами как «живая машина».

3. Но мы уже знаем – и это было специально отмечено выше, – что ситуация учения-обучения представляет собой особую связь и организацию деятельностей двух индивидов и их взаимное общение. Поэтому нужно еще ответить на вопросы, как это представление ситуации учения-обучения в виде кооперации нескольких деятельностей будет относиться к представлению ее в виде машины или механизма, и как можно будет совместить друг с другом эти два разнородных представления.

Средство для решения этой проблемы дает новое понятие системы, объединяющее представления четырех типов: 1) процессуальные, 2) структурно-функциональные, 3) материально-организационные и 4) морфологические (см.[1]). Оно позволяет рассматривать деятельность и общение людей как морфологические системы, функционирование которых обеспечивает, во-первых, сцепление двух деятельностей и организацию из них единой машины, а во-вторых, функционирование самой этой машины. Существенно, что трактовка какой-либо системы как морфологической позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как слой в исходной системе, а с другой стороны, – саму по себе, независимо от исходной системы. Соответственно этому мы будем получать совершенно разные и, казалось бы, совершенно независимые и несовместимые друг с другом системные представления одного и того же объекта, хотя на деле они будут связаны категориальным отношением «форма-материал».

4. Выделяя две автономных системы деятельности – обучение и учение – а также системы коммуникации между учителем и учеником, мы получим три морфологических системы, между которыми, в свою очередь, надо установить определенные отношения и связи. Здесь мы опять можем применить категорию «форма – материал», но теперь уже без той определенности и однозначности, которая была у нас при выделении машины обучения-учения, ибо как системы деятельности учителя и ученика, так и процесс коммуникации между ними не могут быть заданы какими-либо своими специфическими и определенными продуктами – они «работают» на машину обучения-учения и могут вступать между собой в любые отношения и связи, обеспечивая работу этой «машины». Поэтому система коммуникации может развертываться на материале деятельности, используя последний в качестве своей морфологии, а может, наоборот, быть функциональным элементом деятельности или даже ее материалом. И столь же разнообразными могут быть отношения и связи между деятельностями учителя и ученика. Чтобы выяснить, какие именно отношения здесь развертываются, надо перейти от

абстрактных методологических схем к эмпирическим характеристикам ситуаций учения-обучения и соответствующих им деятельностей.

5. Специальный теоретический и эмпирический анализ ситуаций обучения-учения, проводившийся нами на разнообразном типологическом материале (см., в частности, [2], [3], [4]), показал, что все разнообразие ситуаций учения-обучения может быть сведено к ряду основных типов, которые исторически развертываются,

во-первых, соответственно изменению способов и форм представления образцов той деятельности, которой овладевает ученик (см. [3; 91–98] [5; 51–54]);

во-вторых, соответственно тому, в какой мере ученик берет на себя выполнение элементов той деятельности, которой он овладевает;

в-третьих, соответственно тому, в какой мере сам учитель усложняет свою деятельность за счет дополнительных рефлексивных моментов (см. [2], [6]);

в-четвертых, соответственно тому, как учитель развертывает тексты коммуникации и превращает их в новые средства обучения и деятельности ученика (см. [7]);

наконец, в-пятых, соответственно усложнению рефлексии самого ученика (хотя последнее имеет малое практическое значение в условиях современной школы).

Анализ показывает также, что деятельности учителя и ученика попеременно рефлексивно поглощают друг друга. Рефлексивное поглощение одной деятельности другою предполагает определенный тип знания и понимания; собственно говоря, то, что мы называем рефлексивным поглощением, и осуществляется прежде всего в виде определенного знания другой деятельности (см. [7]), и уже затем это знание «разрешается» в форме особых способов действия; а нередко все дело ограничивается получением самих этих знаний.

Когда деятельность ученика рефлексивно поглощает деятельность учителя, мы говорим о собственно учении (см. [3; 93–95]): учитель при этом выступает не как обучающий, а лишь как демонстрирующий образцы деятельности или излагающий материал (см. рис. 1); он подобен при этом актеру, выступающему на сцене, и в этой своей функции легко может быть заменен техническими устройствами (например, кино или телевидением) и описательными текстами. Характеризуя деятельность ученика, мы говорим о понимании, анализе, умении копировать и воспроизводить, в общем и целом – об умении учиться.

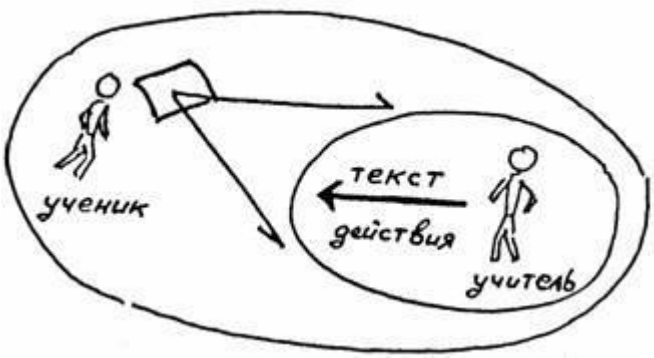

Рис.1

Когда, наоборот, деятельность учителя рефлексивно поглощает деятельность ученика (см. рис.2), мы говорим о собственно обучении и характеризуем деятельность учителя как понимание и анализ деятельности учения, организацию учебной ситуации, руководство учебной деятельностью, управление развитием учащегося и т.п. Именно в этом втором случае педагог нуждается в специальных знаниях педагогического цикла – логических, психологических, социологических и т. п., и должен использовать эти знания, чтобы построить обучающую деятельность, в то время как в первом случае педагогические

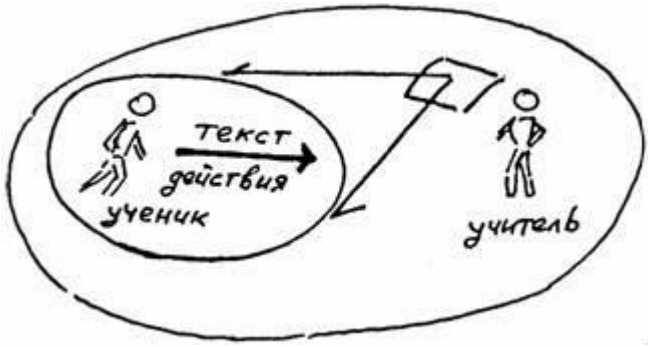

Рис.2

знания ему были просто не нужны и он вполне обходился специальными знаниями по своему предмету – физике, химии или русскому языку. Но и обратно, если человек, призванный обучать, не имеет специальных педагогических знаний и потому не может проанализировать и понять особенности деятельности учащихся, он всегда неизбежно переходит от обучения к демонстрации специальных деятельностей и предоставляет учащимся учиться на свой страх и риск (ср. [8])

Два названных типа организации ситуации «учения-обучения» являются полярными, а реальные случаи лежат всегда как бы между ними, объединяя моменты того и другого либо одновременно, либо в последовательном развертывании по фазам (ср. [9]).

6. Совершенно особое место в ситуациях обучения-учения занимает коммуникация – и исследование ее роли представляет здесь ключевую тему (ср. [7]). Именно коммуникация связывает обе деятельности как бы «поверху», и через нее структурная связь деятельностей учителя и ученика превращается в процесс обучения-учения. Тексты коммуникации принадлежат всегда определенным системам деятельности и, вместе с тем, они разрывают границы этих систем и как бы внешним образом связывают друг с другом рефлексивно развертывающиеся системы деятельности; можно также сказать, что текст коммуникации «оборачивает» рефлексные отношения учителя и ученика, он заставляет всю ситуацию учения-обучения «рефлексивно пульсировать»: когда учитель строит текст коммуникации, он рефлексивно поглощает деятельность ученика, но вся его рефлексия завершается и «разрешается» в тексте и после этого начинает работать ученик, понимая и осмысляя полученный им текст, и при этом он обязательно рефлексивно поглощает деятельность учителя.

7. В анализе ситуации обучения-учения необходимо различать и резко противопоставлять друг другу «тексты коммуникации» и «тексты трансляции». Обучая, учитель должен демонстрировать образцы той деятельности, которую он хочет передать учащимся (см. [3; 91-93]). При этом очень часто, в особенности, когда демонстрируются образцы мыслительной деятельности, ему приходится говорить и писать (ведь мыслить или решать задачу «на виду» у других, это значит говорить и писать); но такая речь в основе своей не является коммуникацией (хотя в себе она может содержать и обычно содержит также и коммуникативные фрагменты), она по-прежнему остается демонстрацией деятельности, (в данном случае – демонстрацией деятельности со знаками, демонстрацией специфически мыслительного оперирования с ними), а сами эти значки являются не средствами коммуникации, а объектами оперирования. Это обстоятельство предопределяет совершенно особый и специфический способ понимания этих знаков в процессе учения, а вместе с тем сами эти знаки будут иметь и нести на себе совершенно особый смысл (ср. [10], [11]).

Еще более сложным будет отношение между моментами трансляции и коммуникации в текстах учебных книг. Одни фрагменты этих текстов будут нести на себе и выражать в основном транслятивный смысл, другие же будут как бы надстраиваться над ними и выражать собственно

коммуникативный смысл. Чтобы различать тексты этих двух типов надо помнить, что тексты коммуникации вырабатываются уже по поводу передачи образцов деятельности (в том числе представленных в транслируемых текстах) в ситуации общения учителя и ученика и должны помочь второму овладеть соответствующей деятельностью. Очень важно, что мы можем не только теоретически, но и экспериментально фиксировать различие отношения учащихся к текстам трансляции и коммуникации: первые должны быть операционально поняты и усвоены, а для вторых достаточно того, что они понимаются (притом, часто совсем не операционально – ср. [3; 96]). Правда, все дело осложняется еще тем, что всякий текст, с одной стороны, замещает и обозначает определенное содержание, а с другой стороны, выражает определенную деятельность построения самого этого текста (как сказал Л. Витгенштейн, всякий текст как «сказывает», так и «показывает»), а потому всегда может рассматриваться и интерпретироваться в двух разных планах, но все это – уже последующие усложнения рассматриваемого объекта и они нисколько не устраняют и не меняют исходного различия между трансляцией и коммуникацией и, соответственно, между транслятивными и коммуникативными аспектами текста.

Из всего этого, в частности, следуют два важных вывода в отношении ситуации «обучения-учения»: во-первых, мы должны зафиксировать, что учитель совершает в ней по край ней мере две разных деятельности – демонстрирует образцы деятельности, а кроме того помогает учащемуся «овладеть» ими, причем, вторая является но отношению к первой «рефлексивно поглощающей»; во-вторых, сама эта ситуация оказывается всегда своеобразной комбинацией процессов трансляции и коммуникации.

8. Ситуация «учения-обучения» ни в коем случае не может сводиться к ситуациям передачи «информации». В ситуациях передачи информации «фильтр», выбирающий принимаемую «информацию» (и отсеивающий все остальное), ставится самим принимающим сообщение и соответствует уже наличествующим у него структурам сознания; поэтому можно сказать, что в процессе восприятия «информации» человек лишь наполняет материалом имеющиеся у него «ячейки» структуры. Задача обучения и учения, в противоположность этому, состоит в том, чтобы изменить (или развить) уже имеющиеся структуры сознания, а поэтому важнейшая часть работы учителя состоит в том, чтобы создать такую ситуацию, которая «ломает» те «фильтры», которые ставит учащийся для просеивания информации, и заставляет его строить новую но своему типу деятельность и создавать, тем самым, новые «фильтры».

Из этого, в частности, следует, что учение как особая деятельность, будет эффективной только в том случае, если учащийся будет ставить перед собой совершенно особую и специфическую цель: изменять и трансформировать организованности своего сознания и свои способности, а учитель сможет, во-первых, сформировать у него эту цель, а во-вторых, создать такую последовательность ситуаций «обучения-учения», которые поведут эту перестройку сознания и способностей по определенной траектории, задаваемой целями и идеалами обучения и воспитания (ср. [4]).

9. Здесь, кстати, отчетливо проявляется множественность тех целей, которые ставит перед собой педагог, и системный характер каждого акта его деятельности: организация ситуации подчинена задачам передачи определенных образцов деятельности и определенных средств, а сами образцы деятельности выбираются соответственно целям развития и тому состоянию, в котором находится учащийся и т. д. и т. п. Иными словами, всякий акт обучения должен выступать как четко определенный функциональный элемент всей системы обучения и воспитания. У учащегося, наоборот, каждый акт учения самостоятелен и независим от других, фрагментарен (и это естественно, ибо учебная деятельность в своих истоках не является свободной и самостоятельной, а подчинена задачам обучения и воспитания, рефлексивно поглощается и направляется обучающей деятельностью), а часто даже вступает в противоречие со всеми системами его свободной деятельности, нарушает и ломает их. Обычно этот фрагментарный и несамостоятельный характер учебной деятельности не учитывается при организации обучения и воспитания и педагоги не вырабатывают у учащихся тех специфически учебных представлений и ориентаций, которые могли бы преодолеть эту фрагментарность и придать учебной деятельности видимость целостности и самостоятельности. Видимость такого преодоления возникает тогда, когда учение или учебную деятельность учащегося сводят к практической деятельности и организуют на основе последней, но это – самая грубая ошибка, какая только может быть допущена педагогикой. Таким образом, мы по-прежнему стоим перед проблемой придания учению и учебной деятельности смысла и ценности самостоятельной и целостной деятельности, и только после того, как нам удастся это сделать, мы сможем говорить об учении как о «ведущей» деятельности в определенные периоды детского развития.

10. Дальнейший анализ деятельностей учителя и ученика в ситуациях обучения-учения предполагает более детальный анализ специфических целей и задач каждого из них, соотношения этих целей и задач друг с другом, условий развертывания рефлексивных

деятельностей относительно своих собственных «практических» действий, выявление порядка следования друг за другом различных обучающих и учебных действий и определяемых этим фаз изменения самой ситуации и многого другого. Но основной смысл проблемы, на наш взгляд, отнюдь не в этих многочисленных деталях, а в том, чтобы определить общие принципы исследования связей разных деятельностей, соответствующих организации и функционированию сложных ситуаций деятельности.

Приложение. Основные направления и темы исследования ситуаций и актов деятельности

I. Простейшая схема акта деятельности. Различие и взаимосвязь процессуальных, структурно-функциональных, материально-организационных и морфологических трактовок схемы. Различие «внешних» и «внутренних» представлений акта деятельности.

II. Простейшая схема ситуации деятельности. Связь ситуации с актом деятельности. Условия независимого представления ситуации. Объективные и субъективные компоненты ситуации. Взаимоотношение между структурно-функциональными, материально-организационными и морфологическими представлениями.

Условия выделения отдельного акта и отдельной ситуации деятельности во внутренней» и во «внешней» позициях (см. [11]).

Структура ситуации, складывающейся благодаря объединению нескольких актов деятельности. Коммуникация и ситуация коммуникации. «Коммуникативный смысл» ситуации деятельности. «Внешняя» и «внутренняя» позиции в анализе коммуникативного смысла ситуации. Взаимоотношение между ситуациями коммуникации и ситуациями деятельности. Понимание и мышление. Мышление и коммуникация.

V. Конструктивное развертывание схем актов и ситуаций деятельности в сложные композиции. Методологическое, собственно теоретическое и эмпирическое использование схем ситуаций и актов деятельности в теории деятельности и в других дисциплинах. Выделение конструктивных компонентов схемы; морфология конструктивно-теоретического плана.

VI. Генетическое и историко-эволюционное развертывание схем сложных ситуаций и сложных актов деятельности. Различие и взаимосвязь чисто конструктивного и естественного развертывания схем. Отношение ситуаций и актов деятельности к глобальным процессам воспроизводства, функционирования и развития деятельности.

VII. Условия «захвата» актами деятельности разнообразной морфологии. Влияние захваченного материала на процессы и функциональные структуры деятельности. Условия погружения

функциональных структур деятельности на материал при проектировании и исследовании актов и ситуаций деятельности. Функционирование различных морфологических; систем в процессах и структурах деятельности.

Названные темы и направления анализа дают лишь самый общий «примерный план предстоящих исследований. Чтобы превратить его в конкретную программу длительных и систематических разработок, нужно еще определить те области проблем и задач в разных науках и научных дисциплинах, которые дадут возможность строить схемы актов и ситуаций деятельности на эмпирическом материале и в соответствующем теоретическом (а не только методологическом) контексте. Но при этом нужно будет всегда помнить и иметь в виду методологическую природу и смысл решаемых проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Г.П. Щедровицкий Два понятия системы // Труды XIII Международного конгресса по истории науки и техники. М., 1974.
2. Г.П. Щедровицкий Исследование мышления детей на материале решений простых арифметических задач // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.
3. Г.П. Щедровицкий, Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М., 1966.
4. Г.П. Щедровицкий, Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М., 1968 (на правах рукописи), а также «Оптимизация процессов обучения в высшей и средней школе». Душанбе, 1970.
5. В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин «Естественное» и «искусственное» в семиотических системах // Семиотика и восточные языки. М., 1967.
6. Г.П. Щедровицкий, С. Г. Якобсон Сравнительный анализ способов решения простых арифметических задач // Советская школа. 1964, № 6 (на украинском языке).

Г.П. Щедровицкий Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования интеллектуальной деятельности. Алма-Ата, 1974.

В.А. Лефевр, В.И. Дубовская «Способ решения» задачи как содержание обучения // Новые исследования в педагогических науках. Вып. IV, 1965.

Г.П. Щедровицкий, Р.Г. Надежина О двух типах отношений руководства в групповой деятельности детей // Вопросы психологии. 1973, № 6.

Г.П. Щедровицкий Структура знака: смыслы и значения // Проблемы лексикологии. Минск, 1973.

Г.П. Щедровицкий Смысл и значение // Проблемы семантики. М., 1974.

В.М. Розин Семиотический анализ языковых средств математики // Семиотика и восточные языки. М., 1967.

В.И. Слободчиков. Индивидуальное сознание и рефлексия // Тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции 12 – 14 ноября 1984 г.

Обычная трактовка рефлексивного сознания состоит в отождествлении его с абсолютным самосознанием – с знанием субъекта о мире и своем месте в нем. Однако это не более как гносеологическая редукция, обусловленная установками классического рационализма. Генетически способность к рефлексии возникает и функционирует не в сфере субъект-объектных отношений, а внутри конкретной. жизнедеятельности и непосредственно связана с ее смыслами и ценностями. Поэтому вопрос о генезисе различных форм рефлексивного отношения субъекта к условиям своего существования требует специального теоретического и собственно экспериментально-психологического анализа.

Фундаментальная способность сознательного существа встать в практическое отношение к своему собственному сознанию (абстрагируясь сейчас от условий самой этой возможности) есть рефлексия - в полном значении этого слова. Сознание в своей непосредственности не может выступить перед субъектом в качестве объекта, но оно может им ... практиковаться. Практика сознания, формы которой многообразны (созерцание и научное познание, психотерапия и медитация и др.), означает, что действенным отношением к нему человека сознание перестает быть чем-то спонтанным, безостановочно текущим; сознание впервые начинает быть рефлексией. В этом смысле рефлексия оказывается кардинальным способом разрешения центрального противоречия бытия сознания - противоречия между поглощенным (непосредственным) и трансцендирующим сознанием. Исходным (в фило- и онтогенезе) состоянием сознания, таким образом, является спонтанное, наивное сознание, которое в европейской культуре Нового Времени, например, частными формами рефлексии преобразуется в рационально-рассудочное сознание. Однако, очень часто рефлексия обнаруживает бытийность

сознания, его внеположность своим рациональным фактам, не как предмет, а как сим вол, смысл которого может быть раскрыт лишь "в терминах" жизни самого субъекта; в этом случае рефлексия преобразует наивное со знание (минуя рационально-рассудочное) в символическое. Заметим, что все три состояния сознания - наивное, рационально-рассудочное к символическое - в определенных условиях могут оказываться полностью арефлексивными.

Все то, что в человеческой практике (и практике сознания в том числе) обеспечивает ее - порядок,- регламентации, систематичность, уходит глубокими корнями в ее повторяющиеся, устойчивые моменты» Повторяемость имеет прямое отношение к образованию установок - как механизма организации и функционирования опыта. Поэтому установка - как устойчивое практики, как постоянная тенденция к стабилизации структуры и способа функционирования опыта - в сфере психической реальности есть основной принцип существования арефлексивного сознания»

Существует два вида практики, которые порождают сознание как целое - это магия и вера; в соответствии с первым формируется мифологическое сознание, в соответствии со вторым - религиозное. Для Нового Времени характерны те виды практики, которые Формируют сознание как форму - этическое, научное, эстетическое; при этом - в соответствии с установками научно-теоретического отношения человека к миру - рационализированное состояние сознания ценностно абсолютизируется и по его подобию пытаются формировать все его. другие формы. Неслучайно поэтому, что большинство интерпретаций феномена рефлексии связано с рационалистической тенденцией, являясь внутренней характеристикой познавательных процессов в широком смысле (от решения задач "на сообразительность" до социальной перцепции).

В 60-70 гг. в исследованиях, связанных с проблемой творчества, начинает разрабатываться особое представление о "личностной" рефлексии, существующей наряду с интеллектуальной, но не сводимой к ней. Знаменателен сам факт постулирования особой формы ре флексии, хотя фиксируемые в экспериментальных ситуациях многочисленные самооценки испытуемого, вопросы к себе, ссылки на авторитет и т.п., оказываются, на, наш взгляд, содержательно пока J не освоенными феноменами самой этой ситуации. Важнейшей причиной продолжающейся "феноменальности" личностных особенностей субъекта , находящегося в проблемной ситуации, является по-видимому то обстоятельство, что основное внимание исследователей приковано к изучению функциональной составляющей рефлексивных процессов, порождающей богатство

выражений, и оставлена в тени генетическая составляющая этих же процессов, указывающая на происхождение самих наблюдаемых феноменов» Несомненно, что без учета соответствующей формы сознания не монет быть адекватно выявлена и понята та или иная конкретная форма рефлексии»

До сего дня становление рефлексивного сознания в онтогенезе идет по двум принципиально отличающимся линиям: целенаправленной формируется внешняя (рационально-рассудочная), интеллектуальная, предметно-операциональная рефлексия, превращающая наличные условия бытия в форму знания разного уровня организованности (от частных -представлений до систем понятий); стихийно складывается внутренняя (координирующая), личностная, ценностно-смысловая ре флексия, превращающая эти же условия в определения самобытия как полисемия "Я" (реальное, интеллигибельное, эмпирическое и и др.). Суть же проблемы в данном случае состоит в действительно целенаправленном обеспечении развития синтезирующей рефлексии, предполагающей подлинную целостность сознания, аутентичность "Я" и имманентность личности миру во всех его измерениях - нравственных, эстетических и научно-теоретических.

Синтезирующая рефлексия снимает структурное противостоянием субъекта и объекта; объективная реальность теряет свою обособленность и независимость существования. Синтезирующая рефлексия обнаруживает в каждом определенном "Я" свечение "не-Я", где "Я" оказывается своей реализованной действительностью, и "не-Я" еще не ставшей, но становящейся действительностью. Проблематизируя любое наличное состояние сознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает реальную возможность трансцендирования "Я" за любые актуальные пределы самого себя; позволяет главное - не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого "Я". Можно сказать, что синтезирующая рефлексия есть расширяющееся сознание - принципиально не приуроченное к своим явлениям и не редуцируемое к ним. Верхняя граница такой рефлексии, как хорошо видно, своим пределом имеет бесконечность.

В.М. Розин. Гносеологические проблемы рефлексии // Тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции 12 – 14 ноября 1984 г.

1. Кажется, что человек рефлексировал испокон веков. Формула «познай себя» и утверждение Аристотеля о том, что «разум мыслит самого себя» принадлежит античности. Но даже задолго до античной науки в Шумеро-Вавилонской математике можно (при соответствующей реконструкции) усмотреть элементы рефлексивной деятельности (по Н.Г.Алексееву): затруднения в решении задач, остановку, отстранение, объективацию, переход в «перпендикулярную» метапредметную позицию, анализ совершенной деятельности, наличие двух разных позиций, сопоставление знаковых форм и объектов. Итак, рефлексия была всегда. Однако, известно, что рефлексия появилась только в Новое время; в работах Локка формулируется сама идея и понятие рефлексии, а «рефлексивное мышление» («рефлексивные рассуждения», рефлексия как «способность» и «реальность» психики) появляются еще позднее. И лишь в наше время рефлексия становится массовой т.е. нормальной способностью мышления.

2. Рефлексия позволяет получить новое знание, новое видение и понимание, но черпает она его из старого. Рефлексия есть деятельность души и из души она извлекает новое («под рефлексией, писал Локк, я понимаю знания, приобретаемые душой о своих деятельностях и способе их проявления, вследствие которых в разуме рождаются идеи этих деятельностей»). Получается, что рефлексия - это такой объект, механизм изменения которого, встроен в него самого. Поэтому не случайно, начиная е Фихте и Шеллинга, рефлексия задается в онтологии деятельности самосознания как механизм саморазвития, саморазвертывания (духа, интеллигенции, сознания).

Осознание условий существования представлений о рефлексии, выработанных в истории философии, позволяет утверждать следующее: а) онтологией рефлексии является деятельность (сознания, самосознания, индивидуальная или массовая); б) контекст и функция рефлексии»-развитие (через рефлексию происходит развитие знаний, понятий, представлений); в) границы существования рефлексии задаются принципом «ушверсушльности»(рефлекоия как механизм, принадлежащий тому же целому); г) рефлексия мыслится то в искусственном, то в естественном залоге (деятельность над душой и деятельность самой души),

3. Чтобы разрешить указанные противоречия понятия рефлексий, нужно развести «рефлексию без рефлексии» как особый механизм деятельности, обеспечивающий развитие знаковых средств, и «рефлексию как психическую реальность», т.е. механизм и представление (объяснение) определенных аспектов личности человека.

В первом качестве рефлексия представляет собой сложную деятельность/ включающую взаимодействие нескольких кооперативных позиций (практика и методиста, практика и. ученого, методиста и ученого и т.п.). Эта деятельность направлена на преодоление «ситуаций разрыва» (на решение задач, для которых не срабатывают традиционные способы и средства). Ситуации разрыва преодолеваются, если деятельность расслаивается на два уровня, причем один отображает и далее программирует другой. Важно, однако, что особенности отображаемых деятельностей и отображений их задаются не имманентно, а внешней ситуацией (контекстом): видом коопераций, составом деятельности, объемлющими деятельность структурами (культурой, ценностями и т.п.).

Как реальность психики рефлексия проявляется при объяснении источников и механизмов развития новоевропейской личности. Одна из особенностей трактовки личности (и одновременно условий ее существования) - представление о том, что личность замкнута, центрирована на себя и поэтому может развиваться, лишь выявляя в самой себе новые содержания. На самом деле личность подвержена разнообразным формирующим воздействиям извне, которые она переосмысливает как собственные содержания и активность. Необходимым условием подобного превращения внешнего во внутреннее, вне-личного (коммуникативного) в личностное является представление о рефлексии. Хотя развитие личности идет в контексте «рефлексии без рефлексии» (т.е. предполагает расщепление деятельности на два отмеченных уровня) в онтологии личности развитие может быть объяснено только на основе «чистой» рефлексии.