

Найдьонов М. І.
доктор психологічних наук,
провідний науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
м. Київ

ЗБАГАЧЕНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ СУСПІЛЬСТВА І ОСВІТИ: ГРУП-РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД

Поняття збагаченості останніми роками набуло достатньої поширеності в науковому дискурсі. Діапазон його вживання доволі широкий: на одному його полюсі – пошук чинників культурного середовища існування тварин і впливу на ефективність їх поведінки, на другому – збагаченість людської комунікації засобами сучасного медіа-середовища. У когнітивній сфері ознакою збагаченості можна вважати наявність процесів узагальнення як способу прирощення знання шляхом уявного переходу від конкретного до загального, чому зазвичай відповідає і перехід на більш високий ступінь абстракції [1].

У психології чинником збагачення, зокрема, смислової палітри особистості, обсягу бачення організації (як групового суб'єкта) є сучасні психологічні технології, психологічна допомога. Значиме психологічне знання змінює суб'єкта незалежно від способу засвоєння [2]. Специфіка збагачення педагогічної та психологічної практики можуть виступати моделями розгляду взаємодії суспільства і освіти.

Цікаві і потенційно потрібні для педагогічної справи смисли виникають, якщо звернутися до тлумачення поняття "збагачення". Так, за Далем [3] збагачення є примноженням кількості чогось, отримання надлишку (рос. обилия), що яскраво ілюструють наведені укладачем словника приклади: "Вільною торгівлею збагачуються, подгнітною убожують", "Наука, що чесна торгівля: інших збагачуючи, сама не бідніє". У нього ж знаходимо і тлумачення, пов'язане з промислом (сучасною мовою – виробництвом), де поняттям "збагачення" позначено процеси обробки породи, які полягають в розділенні її на складові (відокремленні цінних мінералів від порожньої породи, взаємному розділенні цінних матеріалів) з метою наступного використання

окремих фракцій у різний спосіб. Важливо, що з матеріально-технологічного погляду можливість збагачення пов'язується із здатністю породи бути розділеною на певні очікувано корисні складові.

Зауважимо, що на прогноз щодо очікуваної міри корисності від збагачення (розділення) породи в промисловості тисне авторський задум розробників технологій цього виробничого процесу. При цьому внаслідок наявного рівня технологічного розвитку, який завжди має перспективу підвищення (удосконалення), крім очевидних вигід технології існують і ризики від наслідків її застосування. Трапляється, що оцінка балансу корисності і ризиків може виявитися помилковою, хибною і не збігатися з ретроспективною його оцінкою нащадками, змушеними жити з непрорахованими наслідками недосконалості технологій минулого. Небезпечні технологічні відвали, що залишаються від процесів збагачення породи, виникають як результат *послідовної* обробки матеріалу, спричиненої технологічною неможливістю отримати користь одночасно за кількома різними напрямками через ефект взаємопогашення. Незавершеність (технологічна недосконалість) процесу збагачення проявляється або в отриманні токсичних залишків, або накопиченні відходів, які не можуть бути на тепер утилізовані і потребують витрат для їх зберігання, поки знайдеться спосіб використати їх з користю.

У гуманітарній сфері існуюча традиція фактичного збагачування (за аналогією концентрування корисних властивостей внаслідок розділення породи) полягає в тому, що чинники імпульсивного, випадкового характеру (тобто, по суті смислового) не беруться до уваги, натомість особливої цінності набуває змістове – тобто предметне знання (судження, визначення, поняття тощо). Освіта наслідує цю традицію як намагання відтворювати концентроване (змістове) переважно саме в собі попри декларацію руху між абстрактним і конкретним, полишаючи як "порожню породу" актуальні смисли (особистісні, групові) і тих, хто навчається, і тих, хто навчає.

Стереотипізація сконцентрованості як відкидання "зайвого" в діапазоні її відтворення від матеріальної практики до науки має багато прикладів. Так,

у науках природничого типу перебільшувалося, зокрема, значення нервових клітин при одночасному ігноруванні клітин середовища – глії. У навчальному процесі проявом такої сконцентрованості на предметному, змістовому є, зокрема, і критерії якості освіти, які передусім беруть до уваги рівень предметних знань. Дійсно, освіта як один з найдавніших соціальних інститутів задовольняє потребу суспільства відтворювати і передавати знання, уміння, навички. Проте завданнєві обрії освіти значно ширші і визначаються необхідністю підготовки нових поколінь для життя, підготовки суб'єктів соціальних дій, сукупність яких в їх взаємообумовленості, взаємозалежності утворює соціальну взаємодію. В ній відбуваються соціальні акти обміну (у тому числі нематеріальними активами), в яких твориться смисл для людини навколишнього світу, отримують своє тлумачення дії інших людей, твориться той чи інший образ світу, ситуації тощо. І всі ці процеси необхідні, щоб зробити людину здатною вирішувати складні економічні, соціальні, культурні проблеми, з якими стикається людство.

Отже, не заперечуючи цінності високих предметних результатів навчання, поставимо все ж таки питання про ризики: що може залишитися (і часто так залишається) в педагогічних "відвалах" при надлишковій сконцентрованості на предметному, змістовому? Перелік може бути достатньо великим: апатія до пізнання, сплески агресії, психічні захворювання, неконтрольоване підсвідоме, маніакальні соціопатичні тенденції, різного роду залежності, виникнення опозиційних субкультур (як виборювання права проходження циклу навчання, соціалізації без руйнування смислового або без примусу відтворювати виключно предметне) тощо.

Такі наслідки може мати обмеженість уявлень про ризики концентрованості на предметному, неврахування рівня синергії у їх накопиченні. Те, що видається сьогодні цілком припустимим, завтра може обернутися вимушеністю жити з наслідками, проявленими на багатьох рівнях соціосистеми.

Отже, для освіти, педагогічного процесу вкрай важливо долати логіку послідовності, за якої зростають ризики знищення одного процесу іншим,

мати **здум** і технології як вирізнення, розділення синкретичного цілого, так і розташування в одному просторі й часі різних процесів без їх взаємного послаблення, а то і взаєморуйнування.

Приклади реалізації ідеї розділення в освітній галузі є. Це, зокрема, спеціалізація навчальних закладів, за якої загальний потік учнів поділяється або за рівнями інтенсивності освоєння навчальних програм, або за типом знань, до яких учні виявляють здібності або інтерес. Проте ця навіть і теоретично обґрунтована практика ще не дає відповіді на запитання щодо *здатності* людського "матеріалу" (учнів, студентів, дорослих, що підвищують кваліфікацію в системі післядипломної освіти) до збагачення через освіту як здатності до розділення, що і становить **проблему** даної статті. Її конкретизацією є етична проблема: як запобігти перетворенню метафори "людський матеріал" на знаряддя дійсного ставлення до споживача освітнього процесу як до "матеріалу".

Метою статті є пошук відповіді на запитання щодо можливості захищення процесу соціальних обмінів як показника збагаченої взаємодії суспільства і освіти, який здійснюватиметься на основі аналізу теоретично обґрунтованої теорією груп-рефлексивної психології соціально-психологічної практики – проектної мета-технології (ПМТ) [4] як локального освітнього процесу, що відбувається в межах окремої організації, – з подальшим узагальненням її положень під кутом можливості їх використання в більш широкому освітньому контексті. Наявність актів обміну як одиниць аналізу і в соціосистемі суспільства, і в соціосистемі організації, якій надається технологічна підтримка в розвитку, дасть нам змогу здійснити моделювання обмінів аж до з'ясування їх захищеності.

Отже, кілька попередніх слів про ПМТ. Як продукт і спосіб доказу теорії груп-рефлексії ПМТ є системою заходів, спрямованою на вирішення реальних актуальних проблем організацій у різноманітних галузях (зокрема, й освіти). Змістовою серцевиною ПМТ є рефлексивний тренінг-практикум (РТП), який за цільовим призначенням поділяється на кілька типів: іннова-

ційний (базовий тип), конкурс, професійне самовизначення, підтримка лідера, тренування навичок (зокрема, продажу, публічного виступу).

Зіставляючи ПМТ з педагогічним процесом, наголосимо передусім на логічному й послідовному уникненні в ній позиції навчання, протистоянні реалізації прямого задуму насичення споживачів (учасників тренінгу) знаннями (тобто, предметним, змістовим). Для аналізу візьмемо за основу базовий тип РТП – інноваційний. У ньому навчання відбувається непрямо, тільки в межах вирішення передбаченого темою завдання (породження необхідного інноваційного продукту) та ситуативних запитів на розвиток. Тобто, воно з точки зору обсягу наданих споживачам знань і їх опанованості останніми, **по-перше**, не залежить остаточно від команди тренерів, яка є ініціатором розвитку певної групи споживачів. Ця автономія забезпечується правом як індивідуальних учасників групи, так і групи в цілому на ініціативу у спрямуванні інноваційного процесу. **По-друге**, саме учасники тренінгу частіше, ніж психологи (які модерують процес породження інновацій), стають джерелом, носіями новітніх знань у своїй професійній сфері.

Чим же обмінюються тренери, які є носіями ПМТ, і її споживачі, які одночасно є і продуцентами суб'єктивно нових знань (а в деяких випадках і знань об'єктивно нових)? У ПМТ обмін між групою тренерів і її споживачами відбувається за логікою рефлексивного управління і є обміном **вираженими в дискурсивній формі** внесками, які за значущістю є тотожними знанням (поняттям), а за масштабом дискурсивного прояву можуть бути і меншими за поняття, і більшими за них. Якщо взяти за аналог всього цього широкого спектру обміну текст, то можна сказати, що обмін відбувається на рівнях різних складових тексту: літер, знаків синтаксису (як окремих одиниць, а не за собою управління текстом в цілому), слів, речень, їх частин, тексту в цілому, контексту. У теорії групової рефлексії, досліджуваною емпірією якої є дискурсивні прояви мислення, аналогами літер, знаків синтаксису є *функції* мислення як найменші одиниці – індивіди – структурних складових емпіричних проявів мислення та *параметри*, що презентують його варіативні складові;

аналогом слів є власне слова протоколу, який фіксує проміжок життя індивіда чи групи під час розв'язання проблемної ситуації; сам же цілісний протокол є аналогом тексту. В окремих випадках рівень функції можуть мати окремі речення, слова, вигуки, паузи, тому іноді функція реалізує себе в дискурсі у формі висловленого судження, а в деяких випадках – лише як індикація спрямування здійснити думку, а не сама думка. Через те, що навіть і не висловлений, а тільки проявлений (наприклад, мовою тіла) намір також підлягає обміну в процесі групової когнітивної обробки, масштаб окремого внеску не є критичним щодо загального групового результату.

Отже, в груп-рефлексивній психології збагачення розглядається як відновлення у рефлексивному середовищі невиражених (на момент початку процесу відновлення) рефлексивних функцій через розділення їх на такі, що презентують змісти (предметне знання), смисли (інтелектуальна та особистісна рефлексія), ресурси (змінювання ідентичності – з персоною або групою) як спеціалізації складових рефлексивного механізму як найбільш широких спрямувань (сфер) *процесу відбиття*.

Дискурс досліджуваних (в експериментальному контексті вивчення творчого мислення) або учасників тренінгу-практикуму (у відкритих подіях, наближених до реального життя) розгортається на фоні переживання ними проблемно-конфліктної ситуації пошуку відповіді на задачу, розв'язання проблеми. Переживання конфліктності зазначеними суб'єктами, що виникає внаслідок усвідомлення невідповідності своїх реальних проявів образу "Я", містить ризик недосягнення результату через набуття конфліктністю деструктивних форм (зокрема, самодискредитації). Збагачення взаємодії як реалізація *принципу відновлених основ* реконструкції [4, _] саме і спрямоване за запобігання руйнівним тенденціям: у когнітивній площині – через проходження циклу збагачення змістів неконцентрованим (смислами, ресурсами), у площині взаємодії – через одночасність співіснування різних форм суб'єктності (від коаліційної як об'єднання з окремими учасниками групи до повноти групової суб'єктності).

Мета запровадження проектної мета-технології полягає в розширенні обсягу відбиття конкретної групи у сфері її професійної спеціалізації, тобто виходить з оцінки групи як такої, що має ускладнення щодо можливості здійснити інноваційний прорив тепер і зараз самостійно. Тобто, причиною залучення групою зовнішнього модератора свого інноваційного процесу є очевидна **проблемність** щодо її (групи) автономного способу продукування нового. Така ж проблемність характерна і для ситуації лабораторного експерименту: при застосуванні для розв'язання задачі, яка містить неявні (латентні) вимоги до досліджуваного, стереотипних знань моделюється система розгорнутого в дискурсі (однією особою чи групою) мислення в діапазоні від продукування тривіального рішення до рішення точного, що відповідає меті експеримента: спонукати вирішувача виявити латентні умови, опрацювати їх і розв'язати задачу.

Проблемність, що розгортається в природних умовах, коли певна організація усвідомлює свій стан застою думки, зумовлена не придуманими автором задачі чи експериментатором латентними умовами, а недоврахуванням групою всіх умов діяльності. Іноді ці приховані умови перебувають не в предметі, а у ставленні до нього, але у спільній картині групи функціонує позначка як явного іншого, нібито промальованого правила чи знання. Отже, суперечності повсякденного життя самі продукують неявність у нашому пізнанні і виступають таким же чинником проблемності, як і латентні умови в лабораторному експерименті.

Тоді обмін між групою модераторів і групою споживачів відбувається як обмін знаннями про рефлексивний процес, якими володіють тренери, їх вміннями ті чи інші ситуації роботи групи позначити як проблемні, розвиток яких відбувається за логікою розгортання рефлексивного процесу в лабораторному експерименті, і специфічними предметними знаннями, носіями яких є учасники (споживачі) ПМТ. Тобто обміну підлягають знання різного типу: знання про специфічний процес відбиття в проблемній ситуації, з одного боку, і предметні знання конкретних їх носіїв – з іншого. Причому предметні

знання повинні пройти етап суб'єктивного осмислення, мета якого – розото-
тоження їх як очевидної картини та знаходження неявних умов, що функці-
онують, втручаються в процес, відвертаючи свідомість від способу розв'язан-
ня проблемної ситуації.

Складаються підстави для запитання: чи може окрема людина (напри-
клад, консультант) проаналізувати комунікативні процеси в організації, влас-
тиві їй когнітивні схеми, знайти неявність, яка не враховується, сформулюва-
ти рекомендації, здатні породити організаційну форму їх здійснення, і тим
самим, забезпечити прорив у свідомості споживача? На це запитання ми від-
повідаємо ствердно: такий шлях можливий, він достатньо поширений, проте
має обмеження, зумовлене тим, що (як зазначалося вище) перешкодою для
інновацій часто стають ставлення окремих людей, тобто перешкодою є осо-
бистість. В умовах виробництва простір для прояву особистості є обмеже-
ним. Людська здатність до промислового виробництва забезпечується зву-
женням ролі цілісної особистості до ролі ресурсу, яке може бути прийняте
працівником добровільно або ж запроваджується системою вимог, що фор-
мує в людини звичку функціонувати в певному обмеженому режимі (ролі).
Тобто, є система поступового перетворення найширшого людського особис-
тисного різноманіття в підпорядковану систему функцій, повноважень, моти-
вацій, яка дотична до таких же функцій і повноважень ієрархічної системи.

Зазначений підхід – від аналізу наявної в організації ситуації до форму-
лювання вимог через консультанта – потребує управління *людьми*. У випадку
ж, коли наявним є ставлення окремої людини (представника організації), яке
містить у собі систему відтворення звуженого відбиття всієї групи, потрібні
дії, відповідні жанру управління *людськими ресурсами* – перекваліфікація,
горизонтальна, вертикальна або зовнішня ротація. Отже, смисл рефлексивно-
го управління саме і полягає в тому, щоб забезпечити зміни у спільній карти-
ні, водночас не спровокувавши стереотипи владно-підвладних, статусно-
рольових відносин, стереотипи узгодження-розуміння [4, _].

Саме тому реалізація ПМТ не передбачає викладення знань, хоча в кожній проблемі, яка приймається для розроблення, команда тренерів могла б виступати лідером інноваційного процесу щодо змістових прирощень. Дистанціювання суб'єктності групи тренерів від лідерства в розробленні предметного знання (змістів) відіграє роль захисту учасників від конфліктності, яку може спричинити їх уявлення про себе як нібито неспроможних у своїй професійній предметній сфері.

Ризик самодискредитації випробовуваного в разі невдачі в розв'язанні творчої задачі в експериментальній ситуації і подібний ризик учасника реалізації проєктів, наближених до контексту життєдіяльності дорослих, не тільки повинен бути мінімізований (більше того, психолог не має стати свідком такого деструктивного виходу конфліктності). У той же час переживання проблемно-конфліктної ситуації і подолання конфліктності в переосмисленні (власне в рефлексивному процесі) є плідним для творчості та особистісного зростання. Теорія групової рефлексії дає відповідь на цю колізію, моделюючи захист процесу соціальних обмінів через відтворення логіки управління процесом рефлексії від її носія до споживача, оминаючи логіку управління людьми і об'єктами, логіку переростання конфліктності в самодискредитацію або конфлікт. Таким чином, закріплення на вході в технологію за її споживачами (учасниками тренінгу) ролі авторів змісту, а за психологами (тренерами) ролі авторів модерації процесу захищає групу від розгортання конфліктності.

Так у ПМТ відбувається непряме навчання рефлексуванню як неконфронтаційному розширенню обсягу відбиття. Крім того, завдяки технологічно забезпеченим авторству-співавторству в творенні події як середовища для вчинку (модель стрижня спільної події) [4], уловлюванню смислів на тлі розгортання змістового процесу (модель розвантаження чуттєвої тканини) [4], розділенню процесів розуміння і узгодження (модель зворотних суб'єктних реконструкцій) [4], у ПМТ досягається тактична мета – збагачення взаємодії,

завдяки чому стають можливими актуальні інновації в групі, яка нещодавно їх уникала.

Отже, утримуючи проголошену нами мету – повернення здобутків ПМТ у педагогічний процес, зафіксуємо її важливі аспекти: **по-перше**, місце прямих і непрямих знань, **по-друге**, спосіб, у який забезпечується захищеність та збагачення взаємодії.

Непряме навчання рефлексуванню відбувається в ПМТ одночасно в кількох напрямках. **По-перше**, воно забезпечується прозорістю, повторюваністю процедур події (тренінгу, який може тривати від 1-го до 14-ти днів), по-друге, – наявністю чітко виокремлених тренувальних модулів: коли учасникам не вистачає певних навичок – координації, самовладання – процедури, що стимулюють інноваційний процес, призупиняються і відбувається перехід до роботи в жанрі тренування. Тренувальні вправи пом'якшують можливі в проблемній ситуації стани конфліктності завдяки тому, що навчання прийомом розширення відбиття відбувається у непрямій формі. **По-третє**, у ПМТ технологічно передбачено простір для самоаналізу тоді як сформульованого завдання (мети) навчитися рефлексувати немає. Теоретичним підґрунтям закріплення знань у такий спосіб є теорія мимовільного запам'ятовування П. І. Зінченка [5]. Хоча в дидактиці обґрунтовується доцільність використання в педагогічному процесі і мимовільних, і вольових способів запам'ятовування, у ПМТ сфера вольових процесів звільняється для розгортання змістового пошуку. Структурування набутих знань та переведення їх в явну форму [4] відбувається в ній завдяки передбаченій технологією процедурі рефлексії, яка протягом тренінгу застосовується принаймні один раз і відбувається як публічне самодослідження, звіт учасника перед собою щодо власних інновацій, прирощень у власному досвіді, знаннях, почуттях, стосунках.

Отже, непряме навчання рефлексуванню в значній мірі є контрольованим групою тренерів, тоді як непряме навчання іншим предметним знанням, якими учасники збагачують один одного, є відносно непередбачуваним, про-

те завдяки тій самій процедурі публічного самодослідження це знання набуває явної форми.

Продовжуючи відповідати на запитання: "Як саме забезпечується захищеність та збагачення взаємодії у ПМТ?", виділимо теоретичну та практичну складові відповіді. *На теоретичному рівні* (як уже зазначалося вище) зафіксовано діапазон дискурсу в проблемній ситуації (від рівня літери до контексту) та виявлено неочевидне з точки зору забезпечення результату мисленнєвого пошуку значення рефлексивних функцій (зокрема, в інтелектуальній рефлексії – функцій "фіксації", що часто має дискурсивну форму "так", "отже", "тобто" тощо, і функції "установки" на здійснення наступної інтелектуальної дії – "ну", "а тепер..." тощо). Такі функції як незначимі, непотрібні, навіть шкідливі традиційно вилучаються не тільки з педагогічного процесу (бо, наприклад, "засмічують" чіткі мовні форми суджень при розв'язанні математичних завдань), а й з процесу дослідження. Відновлення дійсного значення рефлексивних функцій (слів, виразів, інтеракцій) на протипагу традиції їх відкидання як зайвого "зашумлення" процесу опанування знань і є шляхом до збагачення взаємодії. Цей спосіб вивершується методологічним **принципом відновлених основ реконструкції**, який означає, що рефлексивні процедури, ролі психологів реалізуються у ПМТ на основі відновлення значимості як окремих вигуків, так і суджень, які препарують зміст і структуру понять. На рівні практичного використання це означає: якщо слідувати стратегіям і тактикам, утіленим у протоколах успішного розв'язання задач, а не стратегіям і тактикам, які реалізувалися в протоколах, що доносять до нас історію фіаско, тобто відтворювати позитивне, продуктивне і уникати негативного, то можна очікувати успішного проходження проблемної точки розвитку групи із збагаченням її матеріальних (предметний результат – інноваційні рішення, розроблені плани дій тощо) і внутрішніх смислових досягнень.

Наприклад, аналіз протоколів негативного розв'язання задач вказує на необхідність уникати самодискредитації учасників у публічному просторі,

адже через публічне заниження самооцінки запускаються процеси психологічного захисту, які в подальшому спрямовуватимуться на її відновлення в іншому середовищі, яке не передбачає присутності свідків самоприниження.

Зважаючи на нашу пропозицію використовувати певні мовні формули, доречно упередити можливу проблематизацію читача: мовні формули – це тільки слова, то чи не перетвориться відтворення (використання) мовних конструктивів протоколів успішного рішення задач в порожню "балаканину", відірвану від вивершення її в результаті? На це зазначимо: *по-перше*, ПМТ використовує не мовленнєву практику, а дискурсивну, а дискурс (на відміну від мови) містить у собі простір для вчинку [6]. *По-друге*, можливість упізнання формального (порожнього) використання мовних формул закладено теоретичним обґрунтуванням відмінностей справжньої рефлексії від псевдо-рефлексії [7]: рефлексивними проявами в дискурсі можуть вважатися такі, які дотичні до співіснування з такою рефлексивною функцією як "модель", що містить у собі образ розв'язання задачі. Наприклад, у задачі "Ланцюг" [7, _] функцію моделі відіграє поняття обміну, тому при аналізі протоколів її вирішення будь-яка рефлексивна (за дискурсивною формою) функція зіставляється з породженням ідеї обміну і тільки у випадку її появи всі показники (мовні формули) визначаються як функції, які сприяють розширенню відбиття, тобто рефлексивні.

Наведемо ще один приклад збагачення взаємодії через захист її від конфліктності. Серед правил взаємодії в інноваційному тренінг-практикумі є таке: "критику заборонено". Це правило фіксує не тільки один з інструментів запровадження неконфронтаційного розширення відбиття, а й одночасно демонструє його механізм, який полягає в умінні групи тренерів із усвідомлення того, що критика заборонена як норма взаємодії, починає існувати після проходження певних етапів: як спротив, як згода, як стримування звичок і тактик отримання влади в групі та у комплексі інших процедур, які забезпечують розрядку цього стримування. Заборона критики не означає її неможливості взагалі. Вона означає, що престижним є в першому колі обговорення

проблеми обійтися без критики, без залучення до аналізу предмета особистостей, а в другому колі – сформулювати *ставлення* до ідей і до їх носіїв, яке, долаючи полюсність логіки критики – від мінуса до плюса, – пропонує натомість кваліфікаційність оцінки в її багатовимірності.

Отже, відмічена в теорії групової рефлексії фактична роздільність процесу відбиття в проблемній ситуації на шари змістів (предмету, проблемності), смислів (як особистісного значення) та ресурсів (індивідної і групової форм суб'єктності, проявлених через взаємодію) є основою процедурного забезпечення здатності до збагачення взаємодії. Ця здатність, яка за сутністю збігається з уже цитованим нами визначенням збагачення як здатності до розділення та співіснування то в розділеному, то в не розділеному стані, і дає відповідь на запитання: як забезпечується захищеність соціальних обмінів і здійснюється збагачення взаємодії? Конфліктність, яка природно виникає внаслідок внутрішнього співвіднесення суб'єктом власної здатності і вимог ситуації і виступає емоційним тлом процесу збагачення власного інтелектуального пошуку, у одних людей завершується здобуттям рішення, в інших – самодискредитацією й відмовою від його пошуку. Тому в груп-рефлексивній теорії закладено уявлення про співіснування різних рефлексивних шарів, про їх гетерархічно-ієрархічний зв'язок. При перенесенні в тренінгову практику основ теорії достатньо тільки відтворювати її етапи. При цьому в більшості випадків модератору процесу не обов'язково бути компетентним щодо глибини змістів, понять, які розглядаються в інноваційному процесі.

Що ж до теоретичної настанови перенесення груп-рефлексивної теорії у навчальний процес, то тут важливо акцентувати увагу на спорідненості науки, практики управління, і освіти в тому сенсі, що традиційно всі вони у фокусі уваги тримають змістові процеси. При поширенні можливості використання в них природно існуючих у будь-якій взаємодії смислових шарів важливо забезпечити природність публічності самодослідження, виключення обов'язковості при проникненні у внутрішній світ особистості.

Отже, головним здобутком теорії групової рефлексії є операціоналізація розділення в мисленні смислів і змістів та їх поновлення на новому якісному рівні в ситуації тренінгу та в ситуації ПМТ як привабливого для її учасників простору самоздійснення. Крім спеціалізації самих тренінгових процедур ця операціоналізація містить цілу систему підготовчих та завершальних процедур на межі події (на вході в подію та виході з неї), тобто охоплює простір, де технологія з'єднується з життям. Завдання на вбудовування технології у життєвий процес повинні визначати зміст зусиль з пошуку педагогічних аналогів технології.

Проблематизація поєднання технології з життям [4] потребує ще однієї спроби розташування ПМТ у фокусі нашої уваги як прототипу, на основі якого розгортатиметься аналогізування щодо педагогічного процесу, а саме розв'язання її головної етичної проблеми – чи має право тренер сприяти виникненню або вводити споживачів послуги управління рефлексивним процесом у стан конфліктності?

Теоретичні положення теорії групової рефлексії здобуто у коректній визначеній процедурі розв'язання творчих задач у лабораторних умовах, яка відбувається за згоди особи бути досліджуваним. Реконструюючи мотивації щодо участі в експерименті, можна дійти висновку, що попри існування в досліджуваного зовнішніх мотивацій (структурування часу, зацікавленість у контакті з певною людиною, допомога товаришу, який бере участь в дослідженні, тощо), основною його спонукою є власне перевірка своєї здатності творити, долати, досягати. Проблемність же і конфліктність є ризиком реалізації цього бажання випробувати себе чи наявних зовнішніх мотивацій. Таким чином, в умовах експерименту етичність позиції дослідника є забезпеченою.

Переживання ж конфліктності, що виникає в межах широкого контексту життя, в оточенні товаришів та колег може мати зовсім інше значення і викликати дуже бурхливі емоційні прояви. Це зумовлює необхідність для тренера, по-перше, передбачити найширший перелік чинників, що спонука-

ють людину до перетинання межі стримування власної конфліктності, по-друге, – координувати процес взаємодії таким чином, щоб не допускати самодискредитації. Ще одним важливим способом уникнення конфліктності є конституювання образу майбутньої взаємодії через укладення з її учасниками (споживачами послуги) *угоди* про участь у події (процедура на вході в подію). Спілкування тренера і учасника під час ознайомлення з текстом угоди, позначення цілей, принципів, цінностей, ризиків участі та зафіксоване підписами сторін під угодою фактичне підтвердження прийнятності образу майбутньої взаємодії, виступать і нормою, і простором діагностики особистості підписанта (учасника), зокрема щодо однозначності (збігу) його слів і дії, бажання і здатності до перехоплення управління, наявності стереотипів маскування розуміння згодою тощо.

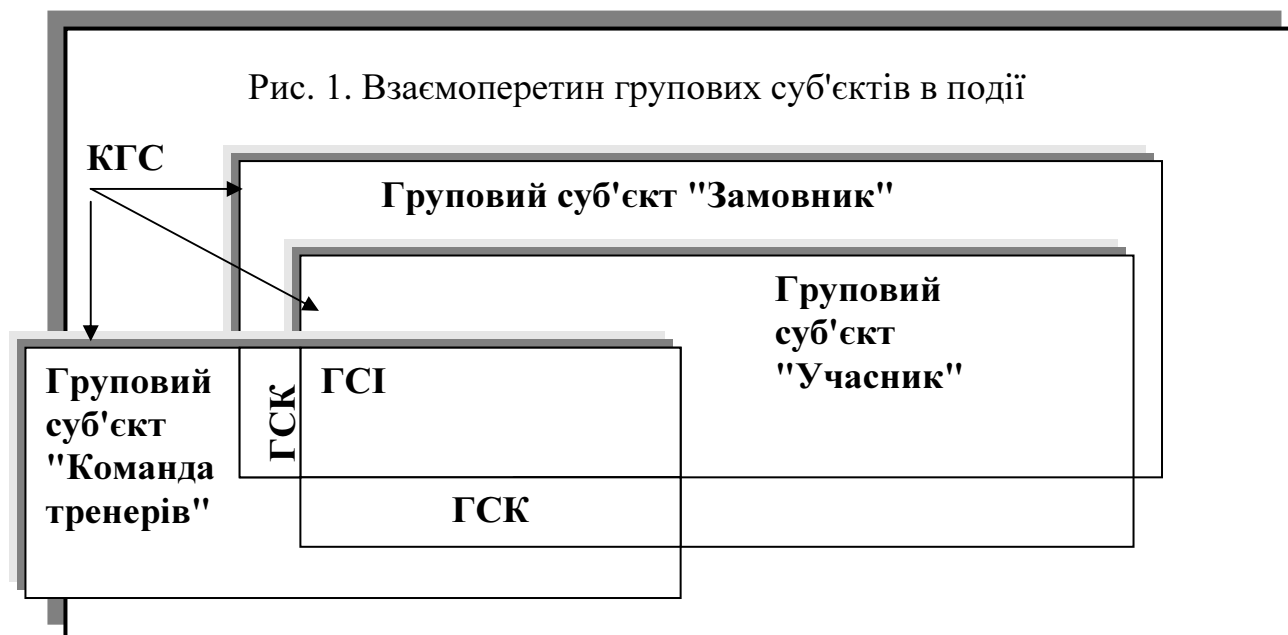
I, нарешті, процедури завершення події – полілогічне (або діалогічне: один тренер – один учасник) підведення підсумків у формі самодослідження і підписання акту здачі-приймання виконаних замовлень – виконують функцію контролю відсутності порушень інтересів та прав учасників, тобто контролю дотримання тренерами етичної позиції.

Таким чином, рух від теоретично виявлених у дискурсивному мисленні компонентів "взаємодії", "взаєморозуміння" та "взаємоузгодження" до втілення їх у процедури розгортання життєвої події (процедури управління рефлексивним процесом) реалізує методологічний принцип відновлених основ реконструкції. На даному етапі важливо зазначити, що в більшості випадків споживачі не вимагають від тренерів захисту своїх прав, не переймаються обов'язковістю реалізації в події власних інтересів. Проте, беручи до уваги інші спостереження, які засвідчують можливість переростання проблемності і конфліктності у конфлікт між учасниками, нами сформульовано вимогу до рефлексивної процедури, дотичної до контексту життя, – обов'язковості повноти представлення в ній всіх напрямів розгортання думки: розвитку змістів (предмету), інтелектуальної рефлексії, особистісної рефлексії, координації взаємодії, здійснення взаєморозуміння та взаємоузгодження. Тобто, навіть

якщо споживач не усвідомлює, що його рефлексивне середовище повинно містити можливості для самоздійснення у будь-якому напрямі, тренери від початку повинні такий простір забезпечити. І саме утримування в цьому розширеному просторі, а не перебування в просторі, характерному для даної групи, є чинником збагачення взаємодії.

Ми усвідомлюємо, що аналогізування вже на даному етапі може спровокувати погляд на ПМТ щодо застосування її у педагогічному процесі як на прототип здійснення останнього. Обґрунтовуючи цю можливість, звернемося, наприклад, до передбаченої ПМТ письмової угоди, що укладається між виконавцями (тренерами) і учасниками події (РТП) перед її початком.

Отже, по-перше, розгорнемо її місце в технології (див. Рис. 1). Укладання угод зумовлене функціонуванням у просторі реалізації ПМТ *кількох групових суб'єктів*. Їх взаємоперетин у рефлексивній події, а також набування груповим суб'єктом повноти у процесі надання-отримання рефлексивної послуги відбувається через утворення і скасування (тобто, розвиток до досягнення в повноті цілісного групового суб'єкта) коаліцій. У цьому процесі з'являються різні види групових суб'єктів. Груповий суб'єкт коаліційний (ГСК, конвенційний) – це суб'єкт, в якому коаліційні групи функціонують як спосіб гармонізації індивідуальних внесків і об'єднання групових суб'єктів. Дві коаліції ГСК зі складовою "тренери" ("замовник – тренери" і "учасник – тренери") об'єднані саме на основі індивідуальних і корпоративних угод [4, _]. Передбачається два рівні результативності групових суб'єктів – рівень комплементарного групового суб'єкта (КГС) і рівень групового суб'єкта інтеграційного, тобто повного (ГСІ). Рівень КГС припускає екстенсивне підвищення рівня рефлексивної обробки чуттєвої тканини свідомості в процедурах рефлексії завдяки об'єднанню зусиль різних учасників, рівень ГСІ припускає відтворення резонансного взаємовпливу замовника, учасника, виконавця один на одного і отримання більшого розширення обсягу відбиття на основі більшої ефективності внутрішнього плану розумової дії групових суб'єктів через утворення і скасування коаліцій.



По-друге, угоди, що визначають відносини суб'єктів рефлексивної події, мають письмову форму. Проте відображення домовленостей на папері не є умовою розширення обсягу відбиття, це, передусім, інструмент фіксації змістів, смислів процесу узгодження, яку можна забезпечити в інший спосіб, наприклад, у вигляді психологічного контракту, який не вимагає обов'язкової письмової угоди. Йдеться лише про утримання процесу групового мислення в контексті розуміння того, що група обов'язково дійде до конституювання своїх дій, ролей через узгоджені сторонами взаємодії правила. Сама ж ідея тренування певних відтінків взаємодії (які без тренування зазвичай мають потенцію її конфліктизації) вже підказує шлях – застосування в педагогічному процесі принципу угоди. Його реалізація може відбуватися поступово і не обов'язково формально, тобто у вигляді підписаного обома сторонами тексту. Здійснити це можна в рамках шару взаємодії, дотичного до характерної для навчального процесу організації у вигляді класно-урочної системи.

Розуміння освіти як послуги в широкому смислі слова (тобто, розуміння того, що навіть безкоштовна освіта, яка надається суспільством, є ним же і оплаченою послугою) надає широкі можливості для збагачення взаємодії між суб'єктами освітньої послуги, розподіленої у ролях "замовник-виконавець".

Замовниками освітньої послуги (для випадку загальної середньої освіти) є: держава як представник суспільства, різні спільноти (територіальні,

професійні), батьки, як представники дитини. При поширенні управління на процес рефлексії (а не на людей, не на об'єкти) одержуємо схему повноти суб'єкта освітньої послуги. (см. Рис. 2.) [4, _].

Як видно з рисунка Рис. 2. рівень **КГСП** (комплементарний груповий суб'єкт освітньої послуги) є фактичним відбиттям стану декларативності освітньої послуги, характерної для гарантованої освіти (по суті, державний сектор), має екстенсивний спосіб існування за винятком окремих випадків. Коаліційний суб'єкт послуги – **КСП** (суб'єкт "Педагогічна спільнота" і "Дитина та Батьки", суб'єкт Держава і "Дитина та Батьки") — при задіянні технологій інтенсифікації соціокогнітивних механізмів мають потенцію утворення інтеграційного суб'єкта послуги – **ІСП** (суб'єкт: "Дитина та Батьки", "Педагогічна спільнота", "Держава"), перевагою якого є забезпечення розширення обсягу відбиття, тобто утримання здатності стереотипізації як ресурсу ефективності в готовності до самоконтролю, вчасної відмови від стереотипів.



Оскільки проектний підхід в освіті не є terra incognita [8], його інтервенція з практики організацій може розглядатися як підстава для переосмислення освіти як рефлексивної. Взаємодія зацікавлених сторін – батьків, представників суспільства і держави, самих дітей, педагога як співзамовника освітнього процесу і як його виконавця – відкриває доступ для впровадження у

педагогічний процес проблемності як імпульсу для розвитку у зв'язку з можливістю, що виникає через затвердження такої стратегії замовниками послуги.

Долучимося до формулювання потреб збагачення педагогічного процесу особливою якістю взаємодії в ньому через насичення рефлексією, застосовуючи притаманний педагогічній ситуації дискурс. Ще раз підкреслимо, що в межах наявної моделі обов'язковим для досягнення ефекту збагачення є зіткнення суб'єкта пізнання з ситуацією залучення невиправданих у даних умовах знань та досвіду і на цьому ґрунті переосмислення і самого цього факту, і його внутрішнього смислового оформлення, і заглиблення у мінливі події, які містять у собі ресурс переосмислення. Сама ж проблемність є або штучно підготовленою умовами задачі (а отже, і її автором), або є викликом, що постає перед конкретною людиною чи групою в ситуації розв'язання об'єктивної трудности – проблеми. Спробуємо відтворити цю логіку в аналізі взаємодії суспільства та освіти і почнемо з виявлення стереотипів та наявності потенційно-традиційних способів їх подолання.

Важко заперечити, що простір освіти містить достатньо потенцій для конфліктизації, джерелами якої може бути і сам педагогічний процес, і взаємодія освіти як інституціоналізованого соціального суб'єкта з іншими суспільними інститутами (тобто, суспільством). У першому випадку потенційним джерелом переживання конфліктності можуть стати навіть застосовувані *технології* навчання, зокрема *продуктивні* – *евристичного* навчання, навчання як дослідження, *колективної мислєдїяльності*, які з великою вірогідністю можуть призводити до виникнення творчої конфліктності при зіткненні з ситуацією, що заперечує застосування засвоєних способів і перевіряє учня на здатність створити нове. Поширеним джерелом конфліктизації взаємодії в педагогічному процесі є *брак пізнавальної мотивації*, серед чинників якого є в тому числі й усталений десятиліттями і відтворюваний і сьогодні *рольовий стереотип щодо місії учителя* і критерію його професійності – "озброєння" учнів знаннями. Власне тут йдеться про таку концентрованість на змістовому шарі, коли особистість учня (сміслове) виноситься за дужки як другорядне.

Недостатньо обробленими свідомістю, причому як учнів, так і учителя (й інших суб'єктів освітнього процесу – батьків, територіальних громад, професійних спільнот) залишаються і ролі "замовників" та "виконавців" (надавачів) освітньої послуги, які є ще одним чинником конфліктизації педагогічної взаємодії. З боку перших це виявляється, зокрема в стереотипі "плачу за навчання – маю отримувати тільки гарні оцінки", з боку других – у наділенні учителя автономією щодо визначення всіх параметрів організації і здійснення навчального процесу, навіть допущення порушення офіційних вимог (нам відомий приклад, коли учитель всупереч вимозі викладати українською використовував у навчальному процесі більш зручну для нього російську мову і був дуже здивований вимогою батьків дотримуватися закону), тоді як освітня послуга може бути здійсненою тільки за умови взаємодії надавача і споживача, тобто учителя і учня, батьків як представників учня. Додамо, що характерний для освітньої послуги відносно малий вік її споживача (учня) не означає його меншого статусу як замовника, натомість потребує більших зусиль для розвитку технології розпізнання суті й особливостей замовлення, способів перемовин, критеріїв досягнення згоди щодо прав та обов'язків сторін тощо.

Не можна виключити конфліктність з педагогічного, ширше – з освітнього процесу взагалі, бо вона є частиною психологічного механізму, що забезпечує розвиток (рефлексивного механізму творчості), до чого і покликана освіта. З іншого боку, переживання конфліктності може набувати деструктивної функції відмови від розвитку, як вже згаданий захист самооцінки через самодискредитацію, а то й агресію. Вчителю потрібні не тільки інструменти відслідковування проявів смислового і ресурсного, відділення предметного шару взаємодії від смислів, які цей процес супроводжують, не тільки інструменти, які б допомагали йому вчасно розпізнати переживання конфліктності, його спрямування, допомагали або надати прийнятну підтримку в цьому переживанні, щоб забезпечити результативність пошуку рішення, або прийнятним способом упередити його розгортання з метою запобігання самодискредитації і відмови від розвитку. Йому потрібні ще й природні інструменти

утримання фону конфліктності як одного з чинників середовища розвитку. При цьому складність задачі ухвалення рішення про допомогу є очевидною, адже, з одного боку, найкращим способом є допомога не на особистісному рівні, не участь по типу "заспокойся" або "відпочинь і знову спробуй", а допомога спочатку на змістовому, інтелектуальному, міжперсональному рівні, коли збагачення саморегуляції відбувається внаслідок рефлексії взаємодії, а не прямолінійним вказуванням на необхідність саморегуляції. Тобто, для запобігання деструктивних ускладнень і недосягнення того ж таки предметного результату процес взаємодії має бути насичений рефлексією (насамперед, такою рефлексією вчителя, яка випереджає розвиток подій), щоб забезпечити розширене відбиття реальності в єдності її предметної (змістової), смислової, ресурсної складових. Тоді освіта стане процесом і результатом удосконалювання здібностей і поведінки людини, що веде до *соціальної зрілості та індивідуального зростання*, а не лише процесом навчання і виховання, що супроводжується досягненням встановлених державою освітніх рівнів.

Саме такі інструменти в межах локального освітнього процесу і пропонує груп-рефлексивна психологія у вигляді і теоретичних позицій, і їх впроваджувальної інструментальної реалізації (ПМТ).

Для обґрунтування можливості застосування надбань теорії групової рефлексії у педагогічному процесі наведемо приклад спроби впровадження елементів технології при дослідженні образного мислення підлітків на матеріалі музики [9]. Здійснюючи цю спробу, ми виходили з таких теоретичних міркувань: якщо мислення ефективно, воно породжує продукт, у нашому випадку – образ; якщо мислення збіднюється, то це відбувається внаслідок використання знань, способів стереотипно (тобто, за звичкою, а не через обґрунтування того, що саме це знання, цей спосіб потрібні в даній ситуації). Згідно з дослідницькою стратегією в роботі з підлітками (які в переважній більшості не мали спеціальної музичної освіти) використовувалося розв'язання музичних задач, текст яких складався власне з тексту та з фрагменту музичного твору і які містили латентні умови для породження проблемності та, як

наслідок, конфліктності. У ході експерименту з'ясувалося не тільки те, що смислова і ресурсна складові важливі в смислових задачах тією ж мірою, як і в задачах більш раціональних, а й те, що сама форма раціоналізації художнього змісту для дітей, які не мають спеціальної музичної підготовки, є чинником збагачення їх здатності до породження образу (наприклад, визначення музики "Танцю лицарів" з балету С. Прокоф'єва "Ромео і Джульєтта" як *трагічної* з'явилося в дискурсі 11-річного хлопця, який не вирізнявся музичними здібностями, якимись культурними устремліннями, посередньо вчився). Процес розв'язання задачі, в якому знання не спускаються "зверху" і не є метою, призводить і до розширення предметних знань (завдяки обміну в спілкуванні), і до особистісних відкриттів (наприклад, таких: "я й не знав, що вмю говорити про музику" – з почуттям захоплення і здивування), породження смислів (у даному випадку долучення до мистецтва).

При перенесенні даного підходу з лабораторних умов у реальний освітній процес (в уроки музики) розв'язання раціональних мисленневих задач з приводу художнього твору почало виконувати функцію захисту педагогічного процесу від традиційного для підліткового віку спротиву опанування художнім змістом. Тобто, виявлено парадокс: конфліктність підлітків при опануванні музичної культури пов'язана з їх обмеженими можливостями відтворювати в пізнанні засоби, більш притаманні професійному навчанню мистецтву (музиці) і наявністю спеціальних здібностей. Провокування конфліктності внаслідок апелювання в навчанні до способів, які більше притаманні виробникам музичного "продукту" і щодо яких у багатьох учнів є природні обмеження у здібностях, виступало перешкодою для виникнення і підтримання зацікавленості уроками музики, тоді як раціоналізація процесу опанування художнього змісту забезпечила опрацювання конфліктності завдяки творенню смислів; результатом же стає віднайдений (перевідкритий) образ (тобто, предметне).

Поширення цього підходу в простір уроку приймає вигляд задачі утримування учителем смислового шару взаємодії через реалізацію ним позиції

спів-творення та запровадження відносин "замовник-виконавець". Право учителя на випробування учнів, з'ясування ним, які власні замовлення (окрім зазначених у програмі вимог) щодо вивчення тієї чи іншої теми хотіли б зробити учні і прийняття зобов'язання їх зреалізувати визначало новий контур групового суб'єкта, що об'єднував учнів і учителя на засадах взаємних зобов'язань і відповідальності щодо отримання знань.

Проблемність та конфліктність, природні для проблемного типу навчання, будучи в даному випадку зануреними у контекст обміну, стають частиною зобов'язань його учасників, які мають приймати проблеми та шукати на них відповіді, які є складовою внеску для обміну. Позицію і відчуття авторства-співавторства в породженні знань (на противагу засвоєнню заздалегідь визначеного їх переліку) стимулювала організація взаємодії в групі ("учень-учень-учень...-учитель-учень...") як обміну, за якої група (клас) виступав не конкурентним оцінним середовищем, а ставав ресурсом збагачення окремого учня, бо надавався в спільне користування.

Навіть ескізний екскурс з "перекладення" елементів ПМТ у педагогічну площину проявляє, на нашу думку, ємність теорії групової рефлексії щодо можливості її застосування в навчанні. Проте він не знімає проблематизації щодо можливості адаптації складових груп-рефлексивної теорії і технології у педагогічному процесі. Сама ж по собі теорія соціальних обмінів [9; 11] у нашому викладенні долає її методологічні обмеження, тому що передбачає наявність у взаємодії чинника рефлексії. Суспільство і освіта, перебираючи на себе ролі замовника та виконавця, обмінюючись цими ролями, зазвичай можуть відстежити наявність ризиків виникнення конфліктності при такому перенесенні надбань психології в педагогіку, подібно до того, як соціально-психологічний підхід забезпечив захищеність інноваційного процесу від конфліктності через його перебудову таким чином, щоб спускання знань "зверху" поступилося спонуканню до їх обміну і породженню знання в межах доступних для огляду власних цілей учасників процесу.

Висновки.

1. Отже, вважаємо, в груп-рефлексивній теорії підготовлено основи для збагачення взаємодії суспільства та освіти. Збагачена взаємодія розуміється нами як взаємодія, насичена рефлексією, яка забезпечує розширене відбиття реальності (представленої в дискурсивній формі) через одночасне розділення її на змістову, смислову і ресурсну складові та паралельне утримування цих різних її шарів в актуальному полі опрацювання.

2. У теорії сформульовано методологічні принципи відновлених основ реконструкції, захисту взаємодії від ризиків неконтрольованого розгортання властивої творчому процесу конфліктності, переростання її в деструктивні форми (самодискредитацію, конфлікт), що загрожують розвиткові суб'єктів і отриманню очікуваних результатів діяльності.

3. Перевірка теоретичних постулатів як в умовах лабораторного експериментування, так і в контекстах, наближених до умов реального життя, відтворюваних через застосування проектної мета-технології, підтвердили їх практичну дієвість в межах локальних практик (з навчальним ефектом).

4. Розгорнуто думку про те, що захищеність процесу взаємодії в освітньому процесі необхідно розглядати як подолання абстрактності і односторонності "боротьби" з конфліктністю, яка як атрибутивна характеристика процесу творчості, потенційне джерело розвитку не може бути "відміненою" (табуйованою), а тільки подоланою в конкретних актах особистісного і колективного зростання.

5. Наведені приклади перших спроб реалізації закладених у ПМТ підходів до управління конфліктністю в освітньому процесі (на уроках музики в середніх класах загальноосвітньої школи при опануванні музичної культури підлітками) доводять принципову можливість поширення технології у більш широкі освітні практики, доцільність подальших пошуків у цьому напрямку, і разом з тим утверджують статус ПМТ як методології організації творчого продуктивного процесу, опосередкованого взаємодією.

6. Розглянуто можливість і запропоновано схему повноти групового суб'єкта освіти, а також постульовано плідність застосування запропонованого

підходу з метою збагачення взаємодії інституціоналізованих суб'єктів – освіти та інших суспільних інституцій у форматі відносин "замовник – виконавець".

Література

1. Лазарев Ф. В. Обобщение / Ф. В. Лазарев, М. М. Новосёлов [Електронний ресурс] // Большая советская энциклопедия. 3 изд. – М., 1970–1977. – Режим доступа : <http://bse.chernport.ru/obobschenie.shtml>
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 2000. – 334 с.
3. Даль В. И. Обогащать. [Електронний ресурс] // Толковый словарь Режим доступа <http://dal.sci-lib.com/word020721.html>
4. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
5. Зинченко П. И. Об одной концепции в психологии обучения / П. И. Зинченко // Вопросы психологии. – 1961. – № 6. – С. 161–171.
6. Найдьонов М. І. Рефлексивний інтенціонал дискурсу: від складнокоординованості до рефлексивного управління / М. І. Найдьонов // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 46–66.
7. Найденов М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: дис. ... канд. психол. наук : 23.01.1990 / М. И. Найденов. – К., 1989. – 239 с.
8. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – М., 2002. – № 2. – С.92–116.
9. Григоровская Л. В. Развитие образного мышления подростков средствами музыки: Дис... канд. пед. наук. – К., 1990. – 237 с.
10. George Homans. Social Behavior as Exchange / Homans George. – American Journal of Sociology. – 1958. – № 63. – P. 597–606.
11. Городяненко В. Г. Соціологія /В. Г. Городяненко. — К.: Видавничий центр "Академія", 2008. — 251 с.

Анотація, Ключові слова

Михайло НАЙДЬОНОВ.

Збагачуваність взаємодії суспільства та освіти: груп-рефлексивний підхід

Анотація

У статті піднято питання захисту процесу соціальних обмінів в освітньому просторі від деструктивних проявів конфліктності, що становлять ризики для розвитку. Подано авторське тлумачення збагаченої взаємодії як насиченої рефлексією, що забезпечує розширене відбиття реальності в одночасній роздільності і єдності її предметної (змістової), смислової і ресурсної (процеси власне взаємодії, взаєморозуміння, взаємоузгодження) складових. Описано принципи забезпечення захисту взаємодії від переростання властивої творчому процесу конфліктності в самодискредитацію особистості або в конфлікт та їх операціоналізацію в проектній мета-технології (ПМТ) як локальній освітній практиці. Наведено приклади експериментального застосування методології ПМТ у навчальному процесі як можливості виходу за межі описаної локальної практики.

Ключові слова: освіта, суспільство, збагачуваність, збагачена взаємодія, стереотип предметності, конфліктність, ризики самодискредитації, рефлексія, рефлексивне середовище, проектна мета-технологія, розширене відбиття, принцип відновлених основ реконструкції, дискурс.

Михаил НАЙДЬОНОВ.

Обогащаемость взаимодействия общества и образования: групп-рефлексивный подход

Аннотация

В статье поднят вопрос о защите процесса социальных обменов в образовательной среде от деструктивных проявлений конфликтности, которые составляют риск для развития. Подано авторское толкование обогащенного взаимодействия как насыщенного рефлексией, обеспечивающей расширенное отражение реальности при одновременной разделенности и единстве ее предметной (содержательной), смысловой и ресурсной (процессы собственно взаимодействия, взаимопонимания, взаимосогласования) составляющих. Описаны принципы обеспечения защиты взаимодействия от перерастания свойственной творческому процессу конфликтности в самодискредитацию личности либо в конфликт и их операционализация в проектной мета-технологии (ПМТ) как локальной образовательной практике. Приводятся примеры экспериментального применения методологии ПМТ в учебном процессе как возможности выхода за пределы описанной локальной практики.

Ключевые слова: образование, общество, обогащаемость, обогащенное взаимодействие, стереотип предметности, конфликтность, риски самодискредитации, рефлексия, рефлексивная среда, проектная мета-технология, расширенное отражение, принцип восстановленных основ реконструкции, дискурс.

Mykhaylo NAYDONOV.

Resume

The enrichmentness of interactions of society with education: groups-reflective approach

The question about the social exchange process protection in the education sphere from the destructive manifestations of conflictness risked for the development is arisen in this article. Author's interpretation of enriched interaction as a saturated with reflection which provide the extended reflection of reality with simultaneous division and unity of such its components as subject (content), sense and resources (processes of interaction, mutual understanding, mutual co-ordination) is presented. The principals for providing the protection of interaction from the development of peculiar for creative process conflictness into self-discreditor conflict and theirs operationalization in the project meta-technology (PMT) as a local educational practice are described. The examples of the PMT methodology experimental application in the educational process as a possibility to going out the bounds of mentioned local practice are exposed.

Key words: education, society, enrichmentness (dressing), enriched interaction, stereotype of subjectness, conflictness, risks of self-discredit, reflection, reflexive environment, projective meta-technology, extended reflection, principle of the restored bases of reconstruction, discourse.