

УДК 37.02+159.923.2

Филиппенко Н.И.

ФЕНОМЕН ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова: дидактическое взаимодействие учителя и учащихся, социальный и педагогический феномен, учебное взаимодействие.

Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся представляет собой ведущий составной элемент обучения, поэтому оно в полной мере является сущностной характеристикой целостного педагогического процесса, что дает понимание его в широком смысле как социального и педагогического феномена.

В педагогической литературе последних лет внимание к понятию «взаимодействие» приобрело исследовательский характер. А.И. Мищенко рассматривает и обосновывает взаимодействие как «фундаментальную категорию системного педагогического исследования», которая как «реальность выступает важнейшим фактором объективации и способом функционирования педагогического процесса» [5, с. 10].

Анализ реальной педагогической практики также свидетельствует о широком спектре различных видов существующих взаимодействий. Актуальным для нашего исследования представляется процесс взаимодействия педагогов и воспитанников с содержанием образования, при этом важно, что этот процесс взаимодействия осуществляется на деловой основе, т.е. напрямую отражает цель педагогической системы – присвоение воспитанниками социального опыта, накопленного человечеством.

Л.В. Байбородова в своей работе обосновывает идею, что взаимодействие выступает как социальный и педагогический феномен. Взаимодействие взрослых и детей в определенном социальном пространстве, в которое может входить и школа, является социальным. Его основная функция – включение школьников в систему социальных отношений и расширение сферы социальных связей. Педагогическое взаимодействие ограничено рамками учебно-воспитательного процесса, в

котором школьники выполняют роль воспитуемых, обучаемых, а взрослые – роль педагогов. Если педагогическое взаимодействие всегда является специально организованным процессом, то социальное взаимодействие характеризуется и как стихийный, и как регулируемый процесс [2, с. 15].

Все исследования так или иначе рассматривают взаимодействие как межличностные отношения. Суммируя высказывания, можно сделать вывод, что уровень взаимопонимания субъектов взаимодействия зависит от того, какие цели их объединяют, как эти цели осознаются участниками взаимодействия. Общность целей создает условия взаимодействия, которые обуславливают поведение участников. Взаимные действия выражаются в содействии, бездействии, противодействии поступкам и деятельности партнера.

В своей работе А.И. Мищенко рассматривает понятие «взаимодействие» и в отношении к высшей школе: «Система подготовки учителя складывается из взаимодействия субъектов (преподавателя и студентов), содержания образования и средств, ориентированных на непрерывное социально-нравственное, общекультурное и профессиональное развитие будущих учителей». И далее: «Опора на категорию “взаимодействие” убеждает, что педагогический процесс, организуемый педвузом, являясь элементом и результатом функционирования системы формирования профессиональной готовности учителя, характеризуется различными видами взаимодействия, одни из которых имеют существенное для него значение, другие – несущественное. Если основным внутренним взаимодействием являются отношения преподавателя и студентов (деловые и личностные), то исходным, опреде-

ляющим в конечном счете результатом профессионального становления будущего учителя – отношение “студент – содержание образования”. Их диалектическое взаимопереплетение порождает взаимодействие – триаду “преподаватель – содержание образования – студент”» [5, с. 17]. С данным положением трудно не согласиться.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что А.И. Мищенко наметил два уровня рассмотрения дидактического взаимодействия: на уровне общеобразовательной средней школы и на уровне высшей профессиональной школы.

В психолого-педагогической литературе подверглось изучению также понятие «учебное взаимодействие». В.Я. Ляудис отмечает, что процесс «усвоения знаний предстает все еще в системе взаимодействия субъекта с объектом и не раскрывается как процесс межличностного взаимодействия. Тем самым изучение познавательного развития ученика отрывается от изменения его развития как личности и сохраняется искусственный разрыв между процессами усвоения и воспитания» [4, с. 37]. В своей работе автор делает предметом анализа некоторые аспекты учебной деятельности как межличностного взаимодействия, рассмотрев ее становление в условиях: а) направленного формирования умственной деятельности учащихся в определении учебного предмета; б) направленного изменения форм сотрудничества в системе «учитель – ученик».

Определяя тип учебного взаимодействия, который может быть признан ведущим для психического развития личности, В.Я. Ляудис относит к нему тот тип взаимодействия, который обеспечивает творческую продуктивную деятельность учащегося с самого

начального этапа освоения учебного материала и на всем протяжении учения [4, с. 39].

Подводя итоги, автор дает более содержательное определение тому типу учебного взаимодействия, которое она называет ведущим и продуктивным. Можно указать, по крайней мере, три наиболее существенные особенности. Во-первых, каждый ученик включается в решение продуктивных задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания на основе специально организованного активного взаимодействия и сотрудничества с учителем и другими учениками. Во-вторых, ситуация взаимодействия и сотрудничества, являясь специфическим средством решения продуктивных задач и условием овладения учащимися способами познавательной деятельности и межличностных отношений, претерпевает изменения в процессе общения, обеспечивая тем самым становление механизма саморегуляции поведения личности учащегося. В-третьих, в процессе совместного решения продуктивных задач учащиеся осваивают прежде всего механизм смыслообразования, чем обеспечивается более продуктивное и мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности [там же, с. 42–43].

Из всех указанных В.Я. Ляудис положений можно сделать следующие выводы. Во-первых, учебное взаимодействие трактуется автором неоднозначно, с различных точек зрения: как «система взаимодействия», «процесс межличностного взаимодействия», «учебная деятельность как межличностное взаимодействие», «сотрудничество», «межличностное взаимодействие», «система учебного взаимодействия». Во-вторых, по ее мнению,

учебное взаимодействие должно быть направлено: на «формирование умственной деятельности учащихся» и на «изменение форм сотрудничества в системе “учитель – ученик”». В-третьих, учебное взаимодействие может быть двух типов: учебное взаимодействие «по типу имитации» и учебное взаимодействие, «обеспечивающее творческую продуктивную деятельность». Этот тип выдвигается в качестве ведущего, предпочтительного. В-четвертых, учебное взаимодействие рассматривается в рамках процесса обучения, который, таким образом, понимается более расширительно, чем учебное взаимодействие (как его ведущая переменная, от которой зависит характер мотивации учебной деятельности и эффективность познавательных действий учащихся). В-пятых, учебное взаимодействие должно всегда носить продуктивный характер на основе активных коммуникативных отношений учащегося с учителем и другими учащимися.

Познание вещей есть познание их взаимодействия и само является результатом взаимодействия между субъектами и объектами. Взаимодействие – не только исходный, но и конечный пункт познания. «Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать». Категория взаимодействия занимает фундаментальное место в концептуальном аппарате современного теоретического мышления [3, с. 7].

Данное развернутое понятие «взаимодействия» помогает систематизировать точки зрения педагогов и психологов на изучаемое явление, разработать методологическое основание и подход к формулировке понятия «дидактическое взаимодействие учителя и учащихся».

Избрание в качестве исследуемого термина «дидактическое» в словосочетании с понятием «взаимодействие» обусловлено несколькими соображениями. Во-первых, этот термин наиболее удачно, четко и точно отражает суть явления дидактического взаимодействия учителя и учащихся. Во-вторых, этот термин в настоящее время, в отличие от термина «учебное», в словосочетании с термином «взаимодействие» менее распространен и потому не успел получить своего развернутого толкования, что в дальнейшем поможет ему обрести «однозначность» и занять соответствующее место в системе категорий, понятий, терминов педагогической науки. В-третьих, термин «дидактический» является «педагогическим» термином и исследуется в рамках дидактики двух уровней: средней и высшей школы.

Хотя словосочетание «дидактическое взаимодействие учителя и учащихся» в психолого-педагогической литературе последних лет практически не употреблялось, тем не менее оно уже в 1970-х гг. было предметом рассмотрения в работе Ю.К. Бабанского [1].

Изучая основные звенья процесса обучения, его структуру, Ю.К. Бабанский считал необходимым выделение в процессе обучения «типичного шага», в котором должен отражаться весь процесс обучения в миниатюре [там же, с. 16]. Перечисляя основные требования к характеристике «шага» процесса обучения, он на первое место ставит «единство... содержательных и деятельностных характеристик процесса обучения». Второе требование заключается в «отражении одновременно деятельности педагогов и деятельности учащихся, однако не рядоположено, а в органической связи, что лучше всего отражает термин “дидактическое взаимодействие

педагогов и учащихся”». Третье требование – необходимость учитывать и самостоятельные учебные действия ученика, «весь процесс обучения будет пронизан в одном случае непосредственным, в другом – опосредованным управлением со стороны педагогов», т.е. взаимодействие педагогов и учащихся должно быть управляемым со стороны педагогов на всех этапах процесса обучения [там же, с. 17].

Исходя из этих требований, Ю.К. Бабанский намечает шесть звеньев процесса обучения, тем самым определяя место дидактического взаимодействия учителя и учащихся среди других звеньев процесса обучения [там же, с. 18].

Из этих шести звеньев центральным в структуре процесса обучения выступает четвертое звено. «Четвертое звено – дидактическое взаимодействие педагогов и учащихся в единстве обучающих влияний педагогов и учебно-познавательной деятельности самих школьников. В зависимости от возможностей учащихся и других особенностей системы “дидактическое взаимодействие” может протекать в различных вариантах» [там же, с. 19]. Далее Ю.К. Бабанский дает перечень видов деятельности педагогов и учащихся. Задачу педагога автор видит в том, чтобы в каждом конкретном случае выбрать наиболее удачный вариант соотношения видов дидактического взаимодействия учителя и учащихся, т.е. лучшим образом учесть возможности самих учащихся и открыть простор для проявления их самостоятельности в учебе, а также предусмотреть рациональные приемы управления их учебной деятельностью, чтобы достичь максимально возможных результатов за минимальное время.

Все вышеизложенное позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, приоритет введения, толкования и использования термина «дидактическое взаимодействие учителя и учащихся» принадлежит педагогу Ю.К. Бабанскому. Уже в 1970-х гг. он в своем общедидактическом исследовании наметил концептуальные подходы к рассмотрению дидактического взаимодействия как центрального звена процесса обучения, тем самым выделил и установил ведущее место данного звена среди других звеньев процесса обучения.

Во-вторых, Ю.К. Бабанский сразу определил дидактическое взаимодействие как «систему, которая может протекать в различных вариантах» [1, с. 19]. Однако составными элементами «взаимодействия» могут быть скорее «отношения», чем «деятельность», как было предложено Ю.К. Бабанским. Анализ рассмотренной выше трактовки философской категории-понятия «взаимодействие» свидетельствует о том, что термин «дидактическое взаимодействие» прямо соотносится только с термином «дидактическое отношение».

В-третьих, перечень большинства видов деятельности педагогов и учащихся, объединенных Ю.К. Бабанским в систему дидактического взаимодействия [там же, с. 18], не отражает истинной сферы проявления рассматриваемого феномена, который, по справедливому замечанию ученого, должен составлять не «механическую сумму» процессов преподавания и учения, а качественно новое целостное явление, обеспечивающее реализацию задач образования и отражающее органичное слияние названных процессов в один при сохранении специфических особенностей каждого [там же, с. 10]. Другими словами, в представленном виде деятельность педагогов и деятельность учащихся

не имеют четкой взаимосвязи, полного взаимодействия, поиски которого возложены Ю.К. Бабанским на конкретного педагога-практика. Далее автор замечает, что «выделенные нами звенья процесса обучения являются условными, и особенно это касается четвертого звена – дидактического взаимодействия» [там же, с. 22].

Между тем опытно-экспериментальная работа Ю.К. Бабанского и педагогическая действительность позволили выявить сферы, которые реально отражает термин «дидактическое взаимодействие», а именно интеллектуальные и эмоциональные отношения учителя и учащихся, их взаимную деятельность.

Для этого посмотрим на «взаимодействие» и «деятельность» с точки зрения их результатов, которыми являются изменения, а применительно к изучаемому нами вопросу – изменения в интеллектуально-эмоциональной сфере учащихся. Нужно отметить, что такие изменения в области обучения преследуют определенные педагогические цели: социальную и личностную.

Социальной целью выступает присвоение подрастающим поколением социального опыта, личностная цель – это развитие (и саморазвитие) творческой личности учащегося (социально ориентированные умения учиться).

При формировании и формулировании понятия «дидактическое взаимодействие учителя и учащихся» мы руководствовались:

- изучением сущности рассматриваемого явления с точки зрения системного подхода;
- идеей единства антропологического, гуманистического, личностно ориентированного, аксиологического и системного подходов в формировании учащихся и профессиональном саморазвитии учителя;

- различными точками зрения специалистов (педагогов и психологов) на изучаемое явление.

Кроме того, мы опирались на следующие положения, которые могут послужить методологическим обоснованием нашего подхода к определению дидактического взаимодействия учителя и учащихся в широком и узком его значениях:

1. Дидактическое взаимодействие представляет собой причинно-следственные отношения обучающего и обучаемых (целенаправленный процесс), осуществляемые в условиях целостного педагогического процесса, где каждая сторона одновременно является активной и пассивной стороной.

2. Дидактическое взаимодействие обучающего и обучаемых представляет собой целостность, имеющую свою многослойную структуру.

3. Дидактическое взаимодействие обучающего и обучаемых вариативно и не осуществляется вне пределов процессов познания, обучения.

4. Дидактическое взаимодействие обучающего и обучаемых объективно заключено в определенные рамки, ограниченные содержанием образования (обучения), временем, способами познавательной деятельности, что предполагает наличие стадий, этапов и условий его развертывания.

5. Противоречия, возникающие у обучающего и обучаемых в дидактическом взаимодействии, являются источниками, основой и конечной причиной развития личности обучаемых и одновременно стимулом профессионального саморазвития личности обучающего.

Кроме того, нами учитывались признаки, выступающие условиями дидактического взаимодействия учителя и учащихся. Это:

- наличие единой цели, социального и личностного смысла для

участников дидактического взаимодействия, осуществляемого посредством речемыслительной деятельности;

- побуждение участников к совместной работе, сотрудничеству, наличие общей ценностной мотивации;
- объединение индивидуальных деятельностей в совместные субъект-субъектные интеллектуальные и эмоциональные отношения;
- разделение единого процесса взаимодействия на отдельно функционально и содержательно связанные операции (действия) и последовательное осуществление их на различных этапах дидактического взаимодействия учителя и учащихся;
- проектирование и координация индивидуальной и групповой учебной деятельности учащихся, целенаправленное управление ею со стороны учителя;
- наличие для дидактического взаимодействия конечного результата, совокупного продукта – сформированных у учащихся умений учиться;
- наличие единого пространства и одновременность выполняемых индивидуальных деятельностей учителями и учащимися.

В результате появился следующий подход к понятию «дидактическое взаимодействие обучающего и обучаемого», понимаемому в социальном и личностном значениях.

Раскрывая феноменологию дидактического взаимодействия учителя и учащихся как объекта профессиональной подготовки учителя [6], мы рассматриваем его как сущностную характеристику целостного педагогического процесса. Как педагогический феномен, оно представляет собой интегральное образование, отражая систему интеллектуальных и эмоциональных отношений субъектов

дидактического взаимодействия. Как иерархически сложная система, дидактическое взаимодействие имеет взаимосвязанные подсистемы, таксономию целей, содержание и структуру, основные характеристики.

Основой функционирования дидактического взаимодействия учителя и учащихся выступает содержание образования, которое является средством развития личности и формирования ее базовой культуры, смыслообразующим элементом реализации важнейших сфер дидактического взаимодействия учителя и учащихся. В процессе присвоения содержания образования у учащихся формируются интеллектуальные и информационные структуры, которые приводят их к творческому саморазвитию и позволяют активно участвовать в системе непрерывного образования.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977.
2. *Байбородова Л.В.* Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1993.
3. Взаимодействие // БСЭ. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1971. Т. 5. С. 7.
4. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. трудов. М., 1986. С. 37–52.
5. *Мищенко А.И.* Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
6. *Филиппенко Н.И.* Профессиональная готовность учителя к взаимодействию с учащимися: личностно ориентированный подход // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 7. С. 44–48.