

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИЙ ДИАЛЕКТИКИ

Велитченко Л. К. профессор Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского г. Одесса, Украина

Философскую основу педагогического взаимодействия (Л. К. Велитченко, В. И. Загвязинский, А. В. Киричук, Я. Л. Коломинский, Х. Й. Лийметс и др.) образуют категории: а) причинности (причинно-следственная зависимость, отображение структуры причины в структуре следствия, информационная природа причинности, реципрокные связи следствия и причины, условия действия причины) [1, с. 532]; б) причины и следствия (каузальные отношения – объективные, системные, многофакторные динамические, социальные, информационные) [1, с. 531]; в) сущности (внутренний устойчивый смысл явления) и явления (внешние динамические формы проявления сущности) [1, с. 665]; г) содержания (единство составных элементов объекта) и формы (внутренняя организация содержания) [1, с. 621].

Причинно-следственная зависимость педагогического взаимодействия проявляется в том, что объективно условия педагогического процесса регламентируются нормативными документами, программами, учебниками, соответствующими им педагогическими технологиями, испытывающих определенные трансформации в практике учреждения образования под влиянием конкретных объективных условий. Если в трактовке педагогического взаимодействия исходить из принципа детерминизма (причинности), который в отношении ее объективных условий раскрывается в утверждении примата учебных программ и планов как направляющей содержательной доктрины образования, то следует признать ее зависимость от наиболее отчетливых черт социальной системы, которая не только определяет стандарт «педагогического продукта», но и является «заказчиком» этого продукта, соответствующего системе социальных и производственных отношений. Таким образом, в педагогическом взаимодействии проявляются признаки иерархической системы, оказывающей влияние на отдельные педагогические интеракции. Опираясь на этот вывод, можно утверждать, что педагогическое взаимодействие имеет признаки социального взаимодействия. С точки зрения этого утверждения, оно выступает как статусно-ролевое взаимодействие с соответствующими ему причинно-следственными отношениями, отражающими статусно-ролевые отношения в обществе. Информационная природа причинности связана, в первую очередь, с информацией как сообщением, сопряженным с управлением [1, с. 217]. Управление по своему назначению направлено на поддержку режима

деятельности, реализация цели, программы деятельности [1, с. 704]. Управление является логическим и содержательным продолжением контекстуальной парадигматики воздействия, которое в своем предельном значении является подчинением одного субъекта другому, т. е. субъектность последнего получает признаки субъектности инициатора воздействия. Поскольку субъектность является признаком субъекта как носителя предметно-практической деятельности и познания [1, с. 661], то важнейшим условием в определении сущности педагогического взаимодействия является не столько указание на его воздействующий характер, сколько на его собственно деятельностные характеристики. В этом случае идея взаимного воздействия приобретает признаки, относящиеся к содержанию обучения (деятельность учителя) и его преобразования в содержание учения (деятельность ученика). В этом аспекте весьма важно разделить объективно целесообразное (определяется правилами и предписаниями) и субъективно целесообразное (определяется самим субъектом деятельности). Можно указать на две полярные точки в соотношении объективно и субъективно целесообразного: а) максимальное совпадение – полное принятие требований правил и предписаний, и превращение их в интерренальные требования и предписания; б) минимальное совпадение – формальное принятие астернальных правил и предписаний, которые все же не получают статус внутреннего императива. В этом случае также возможен дихотомическое разделение на полное (хотя и вынужденное) и частичное (фрагментарное, ситуационное) воспроизведение объективно заданных требований. Реципрокные связи следствия и причины в педагогическом взаимодействии указывают на то, что педагогическое взаимодействие является континуальным процессом, характеризующийся тем, что следствие причины превращается в причину следующего следствия, обеспечивающего непрерывность и динамичность процесса. Условия действия причины касаются, в первую очередь, психологических факторов, обеспечивающих объединение участников педагогического взаимодействия. Категория причины и следствия в проблематике педагогического взаимодействия подразумевает определение значимых объективных условий, которые принадлежат к разным системам (самостоятельных, подчиненных, взаимосвязанных). В этом аспекте педагогическое взаимодействие характеризуется как система, которой присущи многофакторные каузальные отношения. Эта многофакторность указывает на отсутствие в педагогическом взаимодействии прямой, непосредственной детерминации результата. Если придерживаться этого утверждения, то мы должны признать важность рассмотрения педагогического взаимодействия как сложной функциональной системы, в которой возникающие результаты

образуют сложные динамические сочетания – функциональные системы. Иначе говоря, каждый результат является следствием функциональной системы, а противоположные результаты являются предпосылкой (причиной) возникновения новой функциональной системы. Педагогическое взаимодействие как сложное явление, элемент и, надо думать, единица педагогического процесса одновременно включает в себя признаки тех систем, к которым относится педагогический процесс (образовательная система, педагогическая система, система образовательного учреждения). С точки зрения информационных каузальных отношений педагогическое взаимодействие может быть рассмотрено в свете проблемы содержания обучения и связанных с ней аспектов (обучение), а также как отображение в общении учителя с учениками, учеников между собой ценностных, смысловых аспектов социальной и совместной жизни (воспитание). Категория сущности и явления применительно к проблеме педагогического взаимодействия побуждает к выявлению его внутреннего устойчивого содержания. В познании педагогического взаимодействия недостаточно описать его феноменологическую сторону, внешние взаимозависимости в процессуальном плане как конструктивной линейной последовательности. Эта недостаточность вытекает из невозможности точного отображения явления без обращения к определению его сущностных характеристик, которые в системе «человек – человек» заложены в характеристиках индивидуального сознания. Следовательно, более последовательное и корректное определение педагогического взаимодействия требует перехода от внешней объективной парадигмы рациональности к парадигме рациональности субъективной. Рассмотрение педагогического взаимодействия как своеобразной функциональной системы дает возможность проникнуть внутрь педагогического взаимодействия, выявляя каждый раз, когда возникает такая необходимость, детерминанты того или иного результата. Внешние динамические формы проявления сущности относятся к объективным процессам, наблюдаются и могут регистрироваться на основе соответствующих критериев, служащих основанием для соответствующих выводов. Формы проявления сущности в теоретической интерпретации отнюдь не свободны от теоретической концепции исследователя, обращающего внимание именно на те аспекты, которые он определил, как главные, системообразующие. Категория содержания и формы указывает на важность учета единства составляющих элементов педагогического взаимодействия. Особенно это касается исходного постулата относительно определения признаков педагогического взаимодействия как целостного явления. Теоретическое определение надсистемного признака (форма, в которой осуществляется взаимодействие) является предпосылкой в определении

интерактивных аспектов его содержания, которые, в свою очередь, дают возможность подробнее анализировать формальные аспекты взаимодействия. Особое значение для исследования педагогического взаимодействия имеет проблема его внутренней организации. При таком рассмотрении этого аспекта педагогического взаимодействия следует определить факторы его интернального содержания, которые, собственно, и являются его психологической основой. В первом приближении можно утверждать, что психологическую основу педагогического взаимодействия образуют явления, которые относятся к фундаментальным категориям сознания, личности, деятельности.

Литература: 1. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.