

ПАРАДИГМА ОБМЕНА ДЕЙСТВИЯМИ В ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Педагогическое взаимодействие как главное условие педагогического процесса является крайне сложным объектом исследования, в котором воспроизводятся явления, относящиеся к категориям деятельности, личности, сознания. Эти явления, в свою очередь, детализируются в понятиях обучение, учение, воспитание, самовоспитание, предполагающих обращение к психологии личности и деятельности учителя и учащихся в педагогическом процессе.

Благодаря своей сложности и неоднозначности, проблема педагогического взаимодействия, теоретически сформулированная как учебное взаимодействие [7], межличностное взаимодействие [6], единство воспитания и общения [3], и присутствующая как атрибутивный признак во многих исследованиях, посвященных обучению и воспитанию, требует выявления системного основания, которое обеспечит возможность их точной системной характеристики.

Мы считаем, что решение этой задачи нуждается в обращении к понятиям «закон», «закономерность» и связанным с ними понятиям «связь», «отношение». Отсюда цель статьи заключается в конкретизации указанных понятий в контексте проблематики педагогического взаимодействия.

Исходными предпосылками нашего анализа явились понятия *закона* («... необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями [9: 188]») и *закономерности* («... объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений ... [9: 188]»). Обращение к понятиям *отношения* («... философская категория, характеризующая взаимозависимость элементов определенной системы [9: 470]») и *связи* («... взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и (или) во времени [9: 598]») послужило основанием для формулировки следующих отправных посылок.

1. Если исходить из того, что закон указывает на устойчивые *отношения между явлениями*, а отношение характеризует *взаимозависимость элементов системы* («... совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом [9: 610]»), которая имеет признаки *отношения и связи*, то можно заключить, что *система закономерна*. Отсюда теоретический анализ взаимозависимости элементов системы есть анализ закономерных отношений исследуемого явления.

2. Если связи системы указывают на ее закономерности, то определение понятия, в котором указывается на элементы системы, есть уже имплицитная характеристика закономерности явления, обозначаемого этим понятием. Отсюда следует, что в определении понятия содержится общее указание на закономерные связи явления.

3. Если определение понятия требует указания на ближайший род, то ближайший род является указанием на системообразующее основание исследуемого явления. Следовательно, закономерности определяются принадлежностью исследуемого явления к совокупности явлений, относящихся к одной категории.

В соответствии с определением понятия «закон» остановимся на признаке «отношения между явлениями». Согласно этому признаку, закономерное

как соответствующее закону в своей феноменологии воспроизводится во взаимодействии структурных элементов явления. Конкретизацией системы в нашем случае является образовательная система, которая как целое определяет специфику ее частей и, следовательно, специфику взаимодействия как связи ее структурных элементов.

Содержательный аспект анализа возможен путем обращения к исследованиям образовательной системы [см. 5]. Чтобы избежать ситуации «Монблана фактов» индуктивного подхода, необходимо решить проблему общего теоретического основания, которым является формальный аспект проблемы как предмета специального рассмотрения. *Формальный* аспект основывается на выявлении существенных отношений между явлениями, которые лежат в основе взаимодействия [1: 53]. Мы считаем, что базовым (исходным) отношением взаимодействия является отношение «субъект – субъект» [1: 54], в котором можно выделить прямое и опосредованное взаимодействие.

Мы предлагаем следующую классификацию этих видов взаимодействия. *Прямое* взаимодействие: 1) обмен действиями (предметными, вербальными, невербальными согласно содержанию ситуации; 2) обмен действиями согласно содержанию ситуации и личности партнера; 3) обмен действиями согласно значимым целям партнеров; 4) последовательность обмена действиями согласно значимым целям партнеров; 5) постоянный обмен действиями согласно значимым целям партнеров.

К *опосредованному* взаимодействию мы относим: 1) простое взаимодействие, опосредованное общим объектом; 2) инструментальное взаимодействие, определяемое ситуацией и направленное на общий объект; 3) инструментальное взаимодействие, определяемое субъективно значимой целью; 4) инструментальное, внеситуативное, субъектное взаимодействие, определяемое системой целей партнеров; 5) инструментальное, внеситуативное, субъектное взаимодействие, определяемое и регулируемое референтной группой или значимым другим.

Постоянным признаком прямого взаимодействия является *обмен действиями*. Релевантные признаки содержатся в содержании ситуации, личности и целях партнера. Указывая на обмен действиями как на главный признак взаимодействия, мы тем самым выносим за пределы рассмотрения категорию *субъекта* действия. Он хотя и подразумевается, но подразумевается как само собой разумеющееся, и поэтому главный вопрос состоит собственно в том, как происходит процесс обмена действиями.

Понятие «обмен действиями» используется в социологии для описания процесса взаимодействия, которое трактуется как обмен действиями в рамках социальных институтов или между их представителями с целью вызвать искомую реакцию, изменить мнение, поведение [10: 89]. Обмен действиями регламентируется социальными институтами посредством системы статусных, ролевых и нормативных предписаний [4: 17].

Если следовать социологической парадигме, то следует признать, что существует целесообразная схема *оптимального* обмена действиями, совокупность которых определяет сущность и предназначение социального института. Из этого следует, что основная

функция социального института, распадаясь на подфункции каждого отдельного ее структурного элемента (подразделения), является тем основанием, на котором создается общая система «обмена действиями».

Если исходить из идеи результата как системообразующего фактора, то следует признать, что именно в нем скрыты предпосылки обмена действиями, которые можно выразить в виде исходной системы «субъект – субъект». Поскольку социальный институт объединяет отдельных субъектов в *коллективный субъект*, постольку категория обмена действиями получает дополнительные признаки сообразно логике и предназначению каждого коллективного субъекта.

Основываясь на приведенных рассуждениях, мы можем рассматривать социальное взаимодействие как некоторое «штатное расписание в действии», где каждый работник выполняет определенные *функции*. Если упростить эту схему еще больше, то социальное взаимодействие можно определить как «взаимодействие функций» или как *функциональное опосредование межличностных отношений*.

Применительно к педагогическому взаимодействию сказанное может быть представлено как взаимодействие функций руководителя образовательного учреждения, его заместителей в разрезе тех или иных более частных задач администрирования, которые подчинены общей задаче (функции) учреждения – создавать условия для решения задач воспитания и обучения. Сюда следует также добавить функции главных действующих лиц педагогического процесса – учителя и учащихся.

В данном аспекте предполагается, что каждый из участников социального взаимодействия имеет четкое представление, как о *главной задаче*, так и о своих функциях в ее составе. Если говорить об учителе, то он обладает высоким уровнем профессионализма, который предполагает наличие воспитательных и дидактических навыков.

Особо отметим еще одно обстоятельство, которое, на наш взгляд, отличает социальное взаимодействие в педагогическом процессе – максимально *точное* воспроизведение объективно заданных алгоритмов, адекватных воспитательной или дидактической задаче, в котором субъективное подчинено объективной необходимости.

Отметим также, что такое взаимодействие, если бы оно было практически возможным в полной мере, исключало бы любые проявления субъективности исполнителей. Прежде всего, оно было бы идеальным решением не только проблемы педагогического взаимодействия, но и педагогического процесса в целом. Достаточно было бы обучить педагогов функциональным требованиям практикуемой педагогической системы с установкой на предельно точное выполнение профессиональных алгоритмов для того, чтобы педагогический процесс превратился бы в высоко технологичное педагогическое производство. Учитывая интерактивность педагогического процесса, функциональным требованиям следовало бы обучить также и учащихся в соответствии с «Правилами поведения для учащихся».

Рассматривая правила как социальные нормы, упорядочивающие социальное взаимодействие [9: 441], мы должны в этом аспекте обязательно обратиться к категории *субъекта социальных норм*, определяющего поведение участников педагогического процесса. В самом общем выражении субъектом (творцом) социальных норм является *социальная система*. Образовательная система является, соответственно, субъектом социальных норм, регламентирующих деятельность участников педагогического процесса. Отсюда следует, что педагогический процесс и, следовательно, педагогическое взаимодействие как его

атрибутивная (функциональная) часть, основывается на результатах *социализации*, понимаемой как влияние социально-контролируемых и спонтанных процессов на личность [9: 629].

Сказанное свидетельствует о том, что каждый данный момент педагогическое взаимодействие является и моментом *воспроизведения* усвоенных социальных норм в индивидуальных действиях его участников, и условием их *развития* как элементов индивидуального опыта. В этом воспроизведении отражается качество, уровень, степень социализации его участников (учителя, учащиеся). Говоря о значении социализации для педагогического взаимодействия, необходимо конкретизировать это положение указанием на то, что институтами социализации для учителя является педагогический вуз и образовательное учреждение. В идеальном варианте обучение в вузе предполагает полное усвоение государственной педагогической доктрины будущим специалистом в виде системы потенциальных профессиональных действий, которые ему предстоит реализовать применительно к конкретным условиям образовательного учреждения. В этом плане такая задача является задачей «восхождения от абстрактного к конкретному», перехода от аналитической учебно-профессиональной деятельности в вузе к синтетической профессиональной деятельности [2].

Личностный аспект во взаимодействии проявляет себя, в частности, в таких явлениях, как *личностный стиль* в модальности диады «Я – другой/другие» (J.M.Oldham, L.B.Morris, 1990), *стиль общения* (И.Л. Руденко, 1988), *когнитивный стиль*, основывающийся на предпочтениях и ограничениях в создании модели мира (В.М. Аллавердов, 1986), *рефлективировании процесса труда* (Л.П. Урванцев, 1986).

Педагогическая деятельность предполагает наличие у учителя ее модели, которая может основываться, в частности, на идее соотношения педагогической задачи, цели и действий по ее осуществлению [8; 225], преобразовании педагогических ситуаций на педагогические задачи, развитии деятельностных и коммуникативных схем учителя и учащихся [8; 226].

На момент окончания педагогического вуза будущий учитель должен располагать, в частности, *профессиональными убеждениями* (В.В. Павленко, 1996), *готовностью к педагогической деятельности* (В.А. Моляко, 1988, А.С. Тарновская, 1991), *навыками педагогического общения* (В.П. Панношкин, (1984). В условиях практической работы происходит *профессиональная адаптация* (В.Г. Зубченко, 1996, Н.О. Чайкина, 1997), *выработка индивидуального оптимального стиля деятельности* (Е.А. Григоренко, Р.Дж. Стернберг, 1996). Отметим, что индивидуальный стиль в наибольшей степени отражает сущность деятельности как субъективной целесообразности объективной рациональности.

Институтами социализации для учащихся являются семья, дошкольное и образовательное учреждение. Социализация в семье включена в содержание семейного общения, в котором поведение родителей в той или иной степени воспроизводит модели социумного поведения, социумные нормы и ценности. Естественно, в процесс социализации включены практически все акты общения в дошкольном и общеобразовательном учреждении, а также внесемейного и внешкольного общения.

Основываясь на изложенном, можем уточнить идею обмена действиями указанием на то, что обмен действиями предполагает достаточно высокий уровень *культуры общения*. Последнее вылетается психологическим условием для объединения участников взаимодействия в составе коллективного

суб'єкта.

Если рассматривать взаимодействие как обмен действиями, то оно может быть представлено как последовательность *действие-стимул – действие-ответ – действие-ответ на ответ* и т.д. Каждую такую последовательность можно рассматривать как *смысловое единство*, связанное с задачей или ее отдельным структурным элементом.

Заметим, что действие-ответ может быть правильным или неправильным. Неправильное действие в свою очередь может быть неправильным по сути или в некоторой части. Это означает, что ответное действие в условиях педагогического процесса является фактором, который делает невозможной жесткую регламентацию обмена действиями, превращая взаимодействие в процесс с известной долей случайности и непредсказуемости.

Однако если подходить к понятию ответного действия с точки зрения *типичных* ошибок, то действие-ответ на ошибочный ответ может содержать регламентированную подсказку для выполнения ответного действия. Для этого важно знать не только, каким должен быть верный ответ в целом или в его

отдельных частях, но и путь, каким он может быть получен.

Выводы. Категория причинно-следственных отношений в социальном взаимодействии дает возможность рассматривать парадигму обмена действиями как исходную внешнюю функциональную систему, которая через континуум результатов влияет на соответствующие психологические механизмы. Социально установленные формальные правила (нормы, технологии, предписания) являются объективной необходимостью, которая подлежит усвоению и превращению в регулятор исполнения действий в составе деятельности.

Трактовка взаимодействия как обмена действиями, как нам кажется, наиболее полно подходит к категории управления. Это означает, что в дидактическом аспекте учебный материал должен быть алгоритмизирован и подан в виде четко обозначенной системы действий, необходимых для воспроизведения в процессе урока основной идеи изучаемого явления. Общим требованием к взаимодействию в аспекте управления является наличие исходной модели (плана) как объективного условия «обмена действиями».

ЛИТЕРАТУРА

1. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: Монографія. – Одеса, 2005. – 355 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

3. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3-12.

4. Клімова Г.П. Освіта як соціальний інститут // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗІН, 1998. – Вип. 12. – С. 14-21.

5. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2002. – 286 с.

6. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 36-42.

7. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки А. Красило и А. Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 44-59.

8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

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

10. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.

Подано до редакції 21.03.07

РЕЗЮМЕ

У статті розглядається проблема побудови педагогічної взаємодії з погляду на визначення її загальних та структурних закономірностей у формальному та змістовному аспекті. Аргументовано, що парадигма обміну діями належить до категорії управління, відтворює логіку спільного завдання

відповідно до вимог соціальної взаємодії у складі колективного суб'єкта і виступає як об'єктивна передумова для виникнення і розвитку відповідних психологічних регуляторів у складі педагогічної взаємодії.

SUMMARY

The article presents the structure of pedagogical interaction; demonstrates general and structure regularities in formal and substantial aspects. It is pointed out that the action interchange paradigm belongs to the management category reproducing the demands of the

common task due to social interaction as a part of collective subject. The action interchange is an objective prerequisite for beginning and development of corresponding psychological regulators in pedagogical interaction.