

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И РЕСУРСЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Ф. Радионова
С. В. Ривкина
(Санкт-Петербург)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ИСТОЧНИК ЕГО ОБНОВЛЕНИЯ

В контексте обновления содержания и организационных форм образования раскрыта концепция развивающего и развивающегося педагогического взаимодействия. Представлен один из вариантов использования этой концепции в подготовке будущих педагогов к решению общепрофессиональных задач педагогической деятельности

В современных условиях предпринимаются серьезные шаги по обновлению образования на различных его ступенях [10]. При этом меняются не только подходы к отбору и структурированию содержания, организации процесса, но меняется сам характер отношений участников педагогического процесса, их взаимные позиции в образовании. Создаются условия, при которых участники образовательного процесса становятся сотрудниками совместной деятельности, а поэтому каждый из них имеет право на индивидуальный выбор, на личностное самоопределение и самореализацию. Переход на новые педагогические отношения, как свидетельствуют исследовательские данные, оказывается не простым, а весьма противоречивым. Возникает целый комплекс проблем, которые требуют своего разрешения. В этой связи весьма уместно обращение к знаниям о педагогическом взаимодействии, накопленным в педагогической науке.

Различные аспекты проблемы взаимодействия педагогов и обучающихся, воспитателей и воспитанников, как показало наше исследование разрабатывались и разрабатываются в педагогической науке достаточно обстоятельно [2, 3, 4, 5, 7, 10], но вместе с тем фактически не изучено влияние на учащихся взаимодействия как некоей целостности, развивавшейся «во времени» и «в пространстве».

Именно эти аспекты находят свое отражение в концепции развивающего и развивающегося педагогического взаимодействия [7]. В этой концепции подчеркивается, что взаимодействие педагогов и обучающихся может быть рассмотрено как взаимосвязь их действий, которая предполагает, что действие одной стороны порождает действие другой, а те в свою очередь – опять действия первой. Эти действия могут иметь разный характер: они могут быть непосредственными и опосредованными, строиться как содействие другой стороне и как противодействие ей, осуществляться на эмоциональном и практическом уровнях и т.д. Однако во всех случаях воздействие одной стороны на другую не обязательно вызывает аналогичные действия. Так, содействие со стороны педагогов (как обогащение обучающихся необходимой информацией, как эмоциональное сопереживание и поддержка и как практическая помощь) может вызвать у обучающихся противодействие (практическое, эмоциональное), уклонение от активного взаимодействия, а не только содействие.

Взаимодействие педагогов и обучающихся может быть представлено и как взаимосвязь их деятельностей. Эта взаимосвязь может быть опосредована результатами различных деятельностей, продуктом деятельности одной стороны, когда он становится предметом

деятельности для другой деятельности, к которому стороны обращаются, не вступая в непосредственное взаимодействие друг с другом. Во всех этих случаях имеет место «обмен» деятельностями между педагогами и обучающимися и значительно слабее представлен непосредственный «обмен» между ними самими по поводу этих деятельностей.

Возможен и другой тип взаимосвязи деятельностей, при котором педагоги направляют свои усилия на непосредственную организацию взаимодействия обучающихся с предметом деятельности. Сами же они включаются во взаимодействие с этим предметом опосредованно – через деятельность воспитанников. Так, при «традиционном» подходе к обучению деятельность обучающего направлена на организацию познавательной деятельности обучающихся; нередко аналогично организуется трудовая деятельность обучающихся – предметом деятельности педагогов оказывается деятельность обучающихся. Во всех таких случаях деятельность оказывается непосредственно взаимосвязанной, но еще не собственно совместной.

Если педагоги и обучающиеся вступают в непосредственное взаимодействие как с предметом деятельности, так и друг с другом по поводу этой деятельности (обсуждают цели, программу действий, разделение функций, координируют средства реализации целей, анализируют результаты), то имеет место взаимосвязь типа «совместная деятельность». (Например, деятельность педагогов и обучающихся в процессе решения определенной проблемной ситуации). В свою очередь, совместная деятельность может быть осуществлена как по принципу «разделения труда», так и по принципу «сотрудничества», то есть одновременного воздействия сторон на предмет деятельности.

Каждый из рассмотренных типов взаимосвязей деятельностей объективно обладает немалыми возможностями влияния и на обучающихся, и на педагогов. Опосредованно взаимосвязанные деятельности как бы расширяют пространство деятельности каждой стороны и этим самым создают дополнительные условия не только для проявления, но и для развития личности. Непосредственно взаимосвязанная деятельность существенно стимулирует общение педагогов и обучающихся в связи с ее реализацией, а совместная деятельность требует не только делового, но и межличностного общения, что также созда-

ет дополнительные возможности. Правоммерно говорить и о взаимодействии педагогов и обучающихся как взаимосвязи их позиций – функционально-ролевых и личностных. Взаимосвязь функционально-ролевых позиций: «обучающий – обучающиеся», «педагоги – воспитанники» – предполагает, что одна из сторон взаимодействия – ведущая, а другая – ведомая. Как развивающиеся личности, субъекты собственной жизнедеятельности, сотрудники совместной деятельности педагоги и обучающиеся находятся в других отношениях, которые подчеркивают определенное их «равенство», «партнерство». Во взаимодействии педагогов с обучающимися может быть выделен и еще один тип взаимосвязи, когда в роли «ведущего», «главного» оказываются обучающиеся, а педагоги временно занимают роль «ведомых». Указанные типы взаимодействия реализуются в разнообразных формах, которые различаются по количественному составу субъектов (один педагог, группа педагогов, весь коллектив педагогов и аналогично относительно обучающихся), по вариантам связей между ними (педагог – воспитанник, педагог – группа воспитанников, педагог – коллектив воспитанников, группа педагогов – группа воспитанников и т.д.), по степени их взаимосвязанности (от «молчаливого присутствия» до «влияния и взаимовлияния» и до «действенной взаимной зависимости»).

Взаимодействие педагогов и обучающихся есть не только особый тип их взаимосвязи, но и специфический процесс «обмена» между ними, который характеризуется определенным содержанием и формами его реализации. По содержанию «обмен» может быть практическим, духовно-информационным практически-духовным. (Соответственно и взаимодействие может быть практическим, духовно-информационным и практически-духовным). Практический «обмен» охватывает реальные действия педагогов и обучающихся, которые в совокупности реализуют общую цель. Такой «обмен» осуществляется в различных сферах жизни (познание, труд, политика, досуг, общение, быт и т.д.), разнообразных видах деятельности (учебная, общественная, художественная, спортивная, трудовая, организационная и т.д.). Он требует сознательного целеполагания, выбора определенных средств, постоянной корректировки и регулирования и поэтому не возможен фактически без постоянного «обмена» информацией.

В свою очередь, педагоги и обучающиеся не просто обмениваются информацией о том, ради чего и как они вместе действуют, а обмениваются еще и соответствующими отношениями к тому, чем и как они живут, что их более всего интересует, из-за чего они переживают и т.д.

Духовно-информационный «обмен» предполагает обмен идеями, мыслями, чувствами, размышлениями, переживаниями, интересами, то есть всем тем, что выступает достоянием внутреннего мира взаимодействующих. В этом случае стороны обмениваются специфической информацией – информацией о себе как субъектах, которая если и включает информацию об объектах, то только в той мере, в какой они затрагивают субъекта, волнуют его, входят в его внутренний мир.

Практически-духовный «обмен» включает в себя «обмен» действиями, обмен информацией по поводу этих действий и по поводу внутренних миров взаимодействующих. Однако характер связей между ними несколько иной, чем в предыдущих случаях. Практические действия, совершаемые здесь, чисто символичны. Их смысл в том, чтобы воспроизвести сложившийся и всем известный порядок действий (ритуалы, церемонии, игры и т.д.), которые по сути своей не материальны, а духовны. При таком «обмене» регулирование и корректировка совместных действий осуществляются главным образом за счет определенных правил.

Основными способами «обмена» педагогов и обучающихся выступают их деятельность и общение, которые находятся в сложных отношениях друг с другом. Общение как необходимая сторона, атрибут их деятельности опосредуется ее целями, содержанием, условиями осуществления. В результате такого общения формируется полное или неполное понимание и педагогами, и учащимися самой деятельности и друг друга; устанавливаются определенные отношения к этой деятельности, между самими взаимодействующими; осуществляется их влияние друг на друга, происходят их взаимные изменения; складывается определенный тип взаимных действий. Одновременно с этим в рамках конкретной деятельности и вне ее может возникнуть общение, мотивированное потребностью педагогов и обучающихся друг в друге. Это общение как потребность в другом человеке, в отличие от функционально-ролевого, реализуется как межличностное, в процессе которого про-

исходит «обмен» их личностными фондами, устанавливается (или не устанавливается) между ними взаимопонимание, формируются определенные взаимоотношения.

В деятельности педагогов и обучающихся (имеется в виду система деятельности, включающая в себя различные ее типы, виды и разновидности) и в их общении (функционально-ролевом и межличностном) может быть осуществлен «обмен» любого содержания (практический, духовно-информационный; практически-духовный). Однако характер его реализации в деятельности и общении существенно различается. В первом случае ведущая роль принадлежит «обмену» практическими (реальными или символическими) действиями, направленными на преобразование объекта, предмета (материального или идеального), сообразно заранее поставленной цели. В этом случае духовные миры взаимодействующих в их интегральном выражении запечатлеваются в самих результатах деятельности. Во втором случае особое значение приобретает «обмен» информацией в связи с деятельностью (функционально-ролевое общение) и внутренними личностными фондами общающихся (межличностное общение).

Таким образом, в рамках рассматриваемой концепции взаимодействие субъектов педагогического процесса исследуется как некая развивающаяся целостность, которая за счет своей открытости и гибкости позволяет решать различные педагогические проблемы.

Данная концепция послужила основанием для выполнения ряда исследований [1], связанных с решением актуальных задач различных ступеней образования. Во всех этих исследованиях взаимодействие участников педагогического процесса строилось как вариативное. Так, в исследовании, посвященном подготовке будущих педагогов к решению общепрофессиональных задач в процессе изучения «Педагогика» (С. В. Ривкина), вариативное взаимодействие рассматривалось в качестве важнейшего условия успешности подготовки.

На первом этапе (базой для этого являлся курс «Введение в педагогическую деятельность») взаимодействие строилось в рамках лекций, консультаций, индивидуального выполнения студентами самостоятельных заданий и задач. На лекциях, консультациях и при проведении зачета происходило непосредственное взаимодействие между преподавателем

лем и студентами, а опосредованное взаимодействие осуществлялось через выполнение студентами самостоятельных заданий.

На лекциях происходило обогащение опыта студентов не только информацией, необходимой для решения общепрофессиональных задач, но и одновременно каждая лекция ориентировала студентов на выполнение определенных самостоятельных заданий. В свою очередь задания, которые выполняли студенты, строились на базе изученного и одновременно являлись предпосылкой к тому, что будет на следующих лекциях. Результаты выполнения студентами самостоятельных заданий учитывались преподавателем при подготовке и проведении последующих лекций.

Завершал взаимодействие между преподавателем и студентами в рамках данного курса зачет, где осуществлялось непосредственное взаимодействие с каждым студентом по подведению итогов накопительной системы и уточнению неясных позиций. Другими словами, в рамках данного курса использовались возможности фронтального взаимодействия и возможности индивидуального взаимодействия преподавателя со студентами.

Иначе строилось взаимодействие на *втором этапе* подготовки студентов к решению общепрофессиональных задач педагогической деятельности в рамках курса «*Теоретическая педагогика*», поскольку в работу со студентами включилась команда преподавателей (лектор и руководители семинарских занятий). Взаимодействие между преподавателями происходило на протяжении всего времени изучения студентами курса. Педагогами уточнялись задачи курса в целом и каждой изучаемой темы, разрабатывалась технологическая карта курса, обсуждались виды учебных задач для студентов. При подготовке к занятиям команда преподавателей обсуждала возможные варианты организации занятия, его цели и содержание. После проведения каждого занятия происходил его анализ, обсуждались результаты наблюдения за студентами, намечались черты индивидуальных маршрутов студентов. По итогам изучения курса происходил обмен суждениями о ходе работы и ее результатах.

Взаимодействие со студентами осуществлялось на лекциях и практических занятиях. Были продолжены консультации для студентов по поводу решаемых учебных задач и выбора тем курсовых работ, которые предстояло писать студентам в следующем семестре.

Как и в рамках курса «Введение в педагогическую деятельность» взаимодействие между преподавателем и студентами на лекциях носило фронтальный характер. В то же время произошло усложнение характера этого взаимодействия за счет включения в него элементов диалога. В начале каждой лекции преподаватель включал студентов в обсуждение вопросов прошлой лекции, выяснял затруднения у студентов по содержанию лекции, отвечал на поставленные студентами вопросы. Кроме того, после написания студентами контрольных работ по каждой теме обязательными были комментарий преподавателя по вопросам контрольной, разъяснение совершенных студентами ошибок и ответы на вопросы студентов.

На семинарских занятиях рисунок взаимодействия был более разнообразным. Руководитель семинарских занятий выступал в различных ролях: консультант, тьютор, модератор и т.д., а взаимодействие между студентами могло быть организовано и как работа в микрогруппах, и как взаимодействие студент – группа, и как работа в парах и др.

Каждое практическое занятие сопровождалось многообразием решаемых студентами учебных задач. Результаты решения задач представлялись студентами в виде доклада, словаря педагогических терминов, результатов микроисследования, сравнительных таблиц и опорных конспектов и др. При этом эти задачи решались уже как индивидуально, так и в микрогруппе. Студенты работали в микрогруппах и при подготовке к занятиям, и непосредственно на самом занятии. Распределение студентов в микрогруппы строилось по разным основаниям: вокруг выбранной проблемы, по собственному желанию, по распределению преподавателя и др. Группы могли быть постоянного или сменного состава.

Взаимодействие между преподавателем и студентами также носило разнообразный характер: преподаватель – вся группа, преподаватель – микрогруппы, преподаватель – один студент.

На *третьем этапе*, связанном с развитием умений студентов решать современные общепрофессиональные задачи педагогической деятельности в имитационных условиях на базе знаний из предыдущих курсов и положительного отношения к их решению, взаимодействие строилось с учетом ряда особенностей. (*Базой для этого являлся курс «Практическая педагогика».*)

Во-первых, увеличилось количество практических занятий, которых стало вдвое больше, чем лекций. Это позволило проводить практические занятия с использованием различных педагогических технологий (технология развития критического мышления, социального взаимодействия, игры, дебаты и др.) и за счет этого активизировать позицию студентов на занятиях. Во-вторых, взаимодействие строилось с опорой на накопленные в предыдущих курсах знания и опыт решения учебных задач и заданий. В-третьих, содержание курса позволяло включать студентов в решение общепрофессиональных задач в имитационных условиях.

Решение задач студентами осуществлялось как в ходе самостоятельной работы, так и непосредственно на занятиях. Преподаватель оказывал дифференцированную помощь при выборе задач, в процессе их решения и представления. Студенты включались в решение задач тремя путями: 1) через решение задач, предлагаемых преподавателем в унифицированном виде: обобщенная формулировка задачи, контекст решения задачи, ключевое задание, задания, которые приведут к решению; 2) через формулирование и решение задач в ходе педагогического проектирования фрагментов педагогического процесса (урок, беседа, конкурс, путешествие, дебаты и др.), в результате чего накапливалась педагогическая продукция; 3) через решение задач в созданных имитационных условиях.

Таким образом, процесс изучения всех педагогических курсов, ориентированных на подготовку студентов к решению современных общепрофессиональных задач педагогической деятельности, строился как диалоговое взаимодействие его участников (студентов и преподавателей, самих преподавателей, самих студентов). Студенты включались во взаимодействие в связи с рассмотрением научных и практических педагогических проблем, имеющих различное решение. Осуществляли взаимодействия непосредственные и опосредованные. Взаимодействовали парами, в микрогруппах. Включались в совместную работу, которая строилась по принципу сотрудничества и разделения труда. Выполняли роли участников процесса взаимодействия, его организатора, помощника организатора. Включались в разнообразные ситуации взаимодействия, имитирующие профессиональную педагогическую деятельность: микропреподавание, деловые игры, круглые столы и др.

Другими словами, опыт студентов обогащался разнообразными способами и формами взаимодействия, посредством которых не просто происходил «обмен» готовыми знаниями, умениями, ценностными ориентациями, а рождался, создавался совместными усилиями новый опыт подготовки к решению общепрофессиональных задач будущей педагогической деятельности.

Л и т е р а т у р а

1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса: результаты диссертационных исследований. – СПб.: Изд-во «Лема», 2011. – 294 с.
2. Иванов И. П. Два подхода к воспитанию и проблема воспитательных отношений // Актуальные проблемы коммунистического воспитания школьников / под ред. Т. Н. Мальковской. – М.: АПН СССР, 1980. – С. 18–31.
3. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
4. Лийметс Х. Й. Взаимодействие как категория педагогики // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. – Таллин, 1979. – С. 16–21.
5. Мальковская Т. Н. Учитель – ученик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
6. Особенности взаимодействия преподавателей и студентов в многоуровневом высшем педагогическом образовании : коллект. моногр. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 198 с.
7. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 470 с.

8. *Ривкина С. В.* Развивающееся взаимодействие преподавателей и студентов как условие подготовки будущих педагогов к решению общепрофессиональных задач // Педагогическое образование в переходный период: результаты исследований 2009 г. : сб. ст. по материалам внутривуз. конф. 3 марта 2010 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.

9. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. – URL: <http://www.fcpro.ru/>

10. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы. Пед. соч. в 4-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1964. – С. 80–133.

