



Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм

Л. В. Яроцкая¹, А. И. Воронина²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹lvyar@yandex.ru

²voroninaaaaa@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия «педагогическое взаимодействие» в различных дидактических парадигмах, определяется его онтологическое и эпистемологическое наполнение, конкретизируются теоретические основы, устанавливаются связи с другими научными областями. На этой основе определяются перспективы развития дидактического знания, возможности неконфликтного соотнесения разных подходов в обучении в условиях наблюдаемой в настоящее время мультипарадигмальности педагогических наук.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, дидактическая парадигма, познание, обучение, развитие

Для цитирования: Яроцкая Л. В., Воронина А. И. Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 75–80.

Original article

Category of Pedagogical Interaction in the Conditions of Coexistence of Didactic Paradigms

Ludmila V. Yarotskaya¹, Anna I. Voronina²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹lvyar@yandex.ru

²voroninaaaaa@yandex.ru

Abstract: The article examines the content of the concept of pedagogical interaction in various didactic paradigms, determines its ontological and epistemological content, specifies the theoretical foundations, establishes connections with other scientific fields. On this basis, the prospects for the development of didactic knowledge, the possibility of non-conflict correlation of different approaches to education in the conditions of the currently observed multiparadigmality of pedagogical sciences are determined.

Keywords: pedagogical interaction, didactic paradigm, cognition, learning, development

For citation: Yarotskaya, L. V., Voronina, A. I. (2023). Category of pedagogical interaction in the conditions of coexistence of didactic paradigms. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 75–80.

ВВЕДЕНИЕ

Понятие «педагогическое взаимодействие» относится к числу фундаментальных категорий педагогики как области научного знания, поскольку оно отражает сущностную характеристику образовательного процесса – его двусторонний характер: взаимопроникновение деятельности обучающего и обучаемого, воспитателя и воспитанника. Вместе с тем содержание этого понятия представителями разных подходов в образовании трактуется далеко не однозначно – в силу существенных различий онтологического, эпистемологического планов, а также теоретико-методологических инспираций психологического, антропологического, социологического или даже экономического характера. И если для научных парадигм (например, естественно-научных), которые исторически сменяют друг друга в результате пересмотра всех своих оснований, такое положение дел не представляет особой проблемы (новое знание вытесняет старое и отжившее) [Kuhn, 1970], то для социально-гуманитарной сферы (с ее ориентацией на человека, ценностные основания его деятельности, культурные «разночтения» наблюдаемых событий и явлений) исторический «багаж» неизменно оказывается важным ресурсом для научной рефлексии, теоретико-методологического самоопределения в рамках научного подхода и организации последующей деятельности. Как следствие, в социально-гуманитарной сфере наблюдается сосуществование парадигм – *мультипарадигмальность*, при которой отсутствует консенсус относительно того, какая теория лучше всего объясняет те или иные события и явления; например, в педагогической действительности нет единого мнения о том, какой из способов обучения является оптимальным [Клюс-Станьска, 2022].

В этих условиях представляется важным проанализировать содержание понятия «педагогическое взаимодействие», соотнести его с различными методологическими основаниями и сосуществующими образовательными практиками, чему и будет посвящена данная статья. При этом в центре нашего внимания будет находиться преимущественно дидактический уровень педагогического взаимодействия, обладающий значительным обобщающим потенциалом, в том числе для частных методик обучения.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»
В ЛОГИКЕ «ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Существует целый ряд дидактических концепций, выстроенных в логике эффективной деятельности¹, которые многим из нас хорошо знакомы в силу общих биографических условий образовательной действительности. *Эффективность* педагогического взаимодействия достигается в них благодаря продуманному во всех деталях плану действий: точному определению заданных свыше целей, четко структурированному содержанию обучения, подлежащего усвоению; оптимальному методическому инструментарию, обеспечивающему усвоение учебного материала в кратчайшие сроки; строгому выполнению плановых мероприятий, жесткому контролю результатов на всех этапах освоения программного материала (объекты обучения = объекты контроля).

Такая дидактоцентричная организация образовательного процесса не является случайной: *позитивистское основание* «объективистских» теорий обучения (в котором деятельность субъекта, познающего объективную реальность, приближает его к постижению мира, его научному осмыслению) задает стратегическое направление институционально организованного познания – на накопление и преумножение знаний; и именно этот вектор педагогического взаимодействия, прежде всего, увязывается с развитием индивида. Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить «трансмиссию знаний» и оптимизировать процесс накопления знаний обучающимся. В этой связи вполне естественным является обращение представителей объективистских парадигм, прежде всего *нормативной дидактики*, к *праксиологии* – теории эффективного действия, в фокусе которой находится целевая деятельность человека. В этих контекстах педагогическое взаимодействие нередко становится синонимом воздействия, управления: реальным субъектом образовательного процесса является преподаватель, образовательная субъектность обучаемого оказывается в значительной мере условной.

В дидактиках, построенных на базе *бихевиоризма* (с его концепцией инструментального

¹К таким концепциям Д. Клюс-Станьска относит, например, нормативную, инструктивную дидактику, а также нейродидатику, которые она называет объективистскими, поскольку они исходят из признания объективной реальности, существующей не зависимо от познающего ее субъекта [Клюс-Станьска, 2022].

обусловливания поведения), планирование, управление, контроль (в том числе пошаговый), оценивание полученных результатов поставлены во главу угла; учение всегда является результатом преподавания; иные знания, опыт, компетенции не принимаются во внимание или рассматриваются как несущественные. Несмотря на критику бихевиоризма и когнитивную революцию второй половины XX века, последовавшее за этим реформатирование основанных на бихевиоризме **инструктивных методик**, их методический аппарат до наших дней остается востребованным, например при формировании иноязычных лексических и грамматических навыков [Яроцкая, 1993], а также в целом ряде аналогичных контекстов, особенно в онлайн обучении.

Так, в русле этого подхода была создана *дидактическая матрица*, опирающаяся на тщательно разработанную теорию измерения, с использованием хорошо структурированных и стандартизированных инструментов педагогического контроля – *тестов* – важнейшего достижения инструктивной дидактики, до нашего времени высоко ценимого «учителями и управленцами образования благодаря ее методической оснастке, обеспечивающей учителям чувство безопасности при выборе учебного действия и инструмента контроля, которыми могут пользоваться как ученики, так и преподаватели» [Клюс-Станьска, 2022, с. 99–100].

Несколько в стороне от рассмотренных выше дидактик (в смысле переноса акцента с деятельности преподавания на деятельность учения) стоит находящаяся в стадии становления **нейродидактика**, развивающаяся в русле нейронаук и опирающаяся на их исследовательский инструментарий. По замыслу сторонников этого подхода, педагогическое взаимодействие должно быть направлено на выявление оптимальных условий деятельности мозга обучающихся и создание соответствующих стратегий обучения (brain-based / brain-compatible / brain-friendly), что позволит значительно сократить потери ресурсов человека и повысить эффективность обучения [Jensen, 2008]. Такой подход приближается к естественно-научному, при этом социальные аспекты обучения нередко оказываются упущенными.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»: АКЦЕНТЫ РАЗВИТИЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ И КОНСТРУКТИВИСТСКИХ ДИДАКТИКАХ

Если в рамках объективистских дидактик речь идет, главным образом, об обучении предметным знаниям, и эффективное педагогическое взаимодействие

ориентировано на всё более глубокое познание обучающимся объективного мира (всё более точное отражение объективного мира в сознании индивида), то в оппонирующих им гуманистической и конструктивистских дидактиках такая постановка вопроса рассматривается как бессмысленная. Опираясь на *неопозитивистскую модель познания* (в которой формируемый образ мира – не результат отражения, а продукт, конструируемый индивидом на основе культурно маркированных значений, приписываемых событиям и явлениям; понятийных «договоренностей», социальных «допущений», т. е. социокультурных инструментов, освоенных человеком в процессе социализации), представители этих подходов переносят акцент на *развитие индивида*, раскрытие его личностного потенциала. Педагогическое взаимодействие, при всех значимых различиях предполагаемых форматов в гуманистической, конструктивистских дидактиках (когнитивно развивающей, социокультурной, коннективистской), ориентировано, прежде всего, на *создание среды*, благоприятной для развития индивида.

Так, например, в **гуманистической дидактике**, опирающейся на положения гуманистической психологии [Маслоу, 2019; Rogers, 1957], в том числе гештальтпсихологии, педагогическое взаимодействие может играть разрушительную, а не созидательную роль, если педагог стремится оказать воздействие на обучающегося, побуждает его к конкретному поведению, что трактуется как индоктринация, угрожающая процессам развития личности, – ситуация, по мнению дидакто-гуманистов, типичная для формального обучения, в котором подавляются познавательные устремления личности. По этой причине приоритет отдается персонализированным программам обучения, созданным преподавателем совместно с обучающимся, исходя из интересов и потребностей субъекта учения.

В рамках этого подхода в конце XX века получила распространение идея *демократического образования* (для детей и взрослых), в котором педагогическое взаимодействие организовано как *сотрудничество равных субъектов* (преподавателя и обучающегося), совместно образующих учебное сообщество. В качестве инструмента взаимодействия принимается *диалог* – диалог смыслов, значений, приписываемых фактам, событиям и явлениям нашей жизни; конфликт убеждений, обмен опытом. Вместо планов, графиков и тестов – беседы с обучающимися, их самооценка и материалы, собранные в индивидуальный портфолио.

В **конструктивистских дидактиках** во всех их разновидностях в фокусе внимания также находятся личные знания и опыт обучающихся, их

самостоятельность в процессе переработки информации. Однако в концепции *когнитивно развивающего конструктивизма* Ж. Пиаже знание создается субъектом учения индивидуально в процессе взаимодействия с материальной средой, при этом педагогическое взаимодействие минимизировано: задача педагога – создать благоприятную для когнитивного развития индивида учебную среду, не вмешиваясь в процесс освоения им нового знания и приобретения индивидуального опыта [Пиаже, 1969]. В концепции *социокультурного конструктивизма* Л. С. Выготского знание создается в ходе социального взаимодействия, статус преподавателя высокий: он поддерживает учебную деятельность в зоне ближайшего развития обучающегося; при этом процесс развития индивидуализирован и обеспечивается за счет коммуникации и интерсубъектности [Выготский, 1991]. В концепции Дж. Брунера статус преподавателя умеренный: он также создает среду, способствующую исследовательской деятельности обучающихся, сотрудничеству в ходе социального взаимодействия субъектов обучения, их коммуникации. Техника *scaffolding* по своим установкам близка положению о зоне ближайшего развития Л. С. Выготского, однако в отличие от Л. С. Выготского Дж. Брунер исходит из того, что новое знание рождается не только в ходе взаимодействия обучающегося с *более компетентным* ровесником или преподавателем, но и в процессе *взаимодействия равностатусных участников* («равных сверстников»), в результате совместного открытия во взаимодействии [Bruner, 1960].

Коннективистская парадигма, отражающая процессы интенсивной цифровизации культуры, ориентирована на новые форматы межличностных взаимодействий и социальных отношений. Преподаватель, на первый взгляд, оказывается вытесненным цифровой средой из процесса обучения; его присутствие опосредовано сетевыми ресурсами. Претерпевшие значимые изменения способы обретения знаний (быстрый доступ к неограниченному числу источников различной модальности, гипертекстовые ссылки, многовекторность обращений, их рекуррентный характер; возможность взаимодействовать с другими людьми в режиме «реального времени»; присутствие в сети искусственного интеллекта и продуктов его деятельности и др.) определяют специфику доступных человеку в электронной среде моделей обучения. При этом речь идет не столько о дополнительном инструменте, применяемом пользователями сети, сколько о особом явлении как феномене мышления и культуры, порожденном современными технологиями [Siemens,

2005]. Цифровая среда – далеко не всегда продукт педагогической деятельности, не созданная по определенным параметрам образовательная среда: это новое измерение человеческой деятельности, требующее переосмысления категории «педагогическое взаимодействие», как и многих других положений теории и практики (вне непосредственного физического опыта) обучения.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ

К группе дидактик, имеющих социологическую, а иногда еще и экономическую ориентацию, относят *трансформативные дидактики* (прежде всего, *критическую и либертарианскую*), также возникшие как реакция отрицания объективистских парадигм, их философско-методологических оснований и постулирующие необходимость подготовки человека к борьбе за социальные перемены во имя соблюдения его прав и политических свобод [Клюс-Станьска, 2022]. Педагогическое взаимодействие исходит из взаимного уважения прав, направлено на эмансипацию, развитие критического мышления обучающихся и освоение ими арсенала средств, необходимых для подготовки к социальным изменениям, активному сопротивлению диктату рынка / государства. При этом, если сторонники первой из них стоят, фактически, на неомарксистских позициях, выступая за обуздание «свободного рынка» (по их мнению, главного источника подавления прав и свобод человека) и усиление социального государства в жизни общества, то приверженцы либертарианских взглядов, наоборот, требуют минимизации роли государства (редукции его инструментов подавления) и развития «свободного рынка» (как механизма, обеспечивающего баланс разных интересов, а также прав и свобод). В обеих концепциях пропагандируется идея отказа от обязательного школьного обучения, поскольку образовательные институты, как полагают сторонники обеих концепций, являются мощным инструментом подавления личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, категория «педагогическое взаимодействие», несмотря на значимые отличия в ее содержании в рамках рассмотренных парадигм, сохраняет свою значимость и концептуальный вес. Проблема заключается в том, что в

современной образовательной ситуации сосуществуют различные дидактические подходы – в условиях формального, неформального, информального образования, открывающие различные образовательные возможности и перспективы – в зависимости от интересов, потребностей, установок личности как субъекта учебной

деятельности. При этом индивид оказывается, как правило, в фокусе нескольких образовательных перспектив: происходит наложение контекстов, их гибридизация, что требует научного осмысления и разработки адекватной стратегии педагогического взаимодействия в условиях дидактической мультипарадигмальности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Kuhn T. S. The structure of scientific revolutions. Second edition, enlarged. International Encyclopedia of Unified Science, 1970. Vol. 2. Number 2.
2. Ключ-Станьска Д. Парадигмы дидактики: мыслить теоретически о практике / пер. с польск. А. А. Полонникова. М.: Национальное образование, 2022.
3. Яроцкая Л. В. Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
4. Jensen E. Brain-based learning: The new paradigm of teaching. CA: Corwin Press, 2008.
5. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019.
6. Rogers C. Personal thoughts on teaching and learning // Merrill-Palmer Quarterly. 1957. № 3. P. 241–243.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
9. Bruner J. S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
10. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // Instructional Technology & Distance Learning. 2005. № 2. P. 3–10. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3054535>

REFERENCES

1. Kuhn, T. S. (1970). The Structure of Scientific Revolutions (vol. 2, #2). Second Edition, enlarged. International Encyclopedia of Unified Science.
2. Klus-Stanska, D. (2022). Paradigms of didactics: to think theoretically about practice: to think theoretically about practice, transl. from Polish by A. A. Polonnikov. Moscow: National Education.
3. Yarotskaya, L. V. (1993). E'ksperimental'noe issledovanie uchebnoj cennosti algoritmov pri obuchenii passivnoj grammatike = Experimental study of the educational value of algorithms in teaching passive grammar: abstract of Phd in Pedagogy. Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
4. Jensen, E. (2008). Brain-based learning: The new paradigm of teaching. CA: Corwin Press.
5. Maslow, A. (2019). Motivation and personality. St. Petersburg: Piter. 3rd ed. (In Russ.)
6. Rogers, C. (1957). Personal thoughts on teaching and learning. Merrill- Palmer Quarterly, 3, 241–243.
7. Piazhe, Zh. (1969). Izbranny'e psixologicheskie trudy` = Selected psychological works. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
8. Vygotsky, L. S. (1991). Pedagogicheskaya psixologiya = Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.)
9. Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge: Harvard University Press.
10. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Instructional Technology & Distance Learning, 2, 3–10. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3054535>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яроцкая Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, доцент

заведующая кафедрой психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

Воронина Анна Игоревна

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Yarotskaya Ludmila Vladimirovna**

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor

Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Faculty of the Humanities, Moscow State Linguistic University

Voronina Anna Igorevna

Postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.08.2023
10.09.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication