

## ВИДЫ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЪЕКТАМИ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

### TYPES OF EDUCATIONAL INTERACTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH THE OBJECTS OF THE SCHOOL ENVIRONMENT

A. Tsymbalary

#### Annotation

In the article the types of interaction of elementary school pupils with the objects of the educational environment of the educational institution. Source for visual interpretation of the author selected the position of the disciple in the process of educational interaction and the results of the development of their educational environment of schools.

**Keywords:** educational environment, educational interaction.

*Цымбалару Анжелика Дмитриевна*  
Институт педагогики  
Национальной академии  
педагогических наук Украины,  
г. Киев

#### Аннотация

В статье охарактеризованы виды взаимодействия младших школьников с объектами образовательной среды учебного заведения. Исходными для видовой интерпретации автором выбраны позиция ученика в процессе учебного взаимодействия и результаты освоения им образовательной среды школы.

#### Ключевые слова:

Образовательная среда, учебное взаимодействие.

Направленность на повышение качества и результативности образовательных услуг, усиление эффективности и справедливости их результатов [7, с. 32–38; 9, с. 4] обращает к решению проблем целенаправленной, дидактически обоснованной и методологически обеспеченной организации взаимодействия учеников с объектами школьной образовательной среды.

Взаимодействие как предмет педагогических научных исследований находится в центре внимания отечественных и зарубежных ученых (И. Бех, Б. Бим–Бад, И. Зязюн, В. Панов, Дж. Равен, В. Ясвин и др.) и чаще рассматривается как феномен, взаимообусловленный стилевой характеристикой деятельности учителя, типом школьной среды и позицией ученика. Потребность в повышении эффективности образовательных результатов нацеливает на установление зависимости позиции школьника и результатов его учебного взаимодействия. В рамках формата статьи очертим видовые характеристики взаимодействия младших школьников с объектами (фигурантами и предметами) школьной среды, с учетом позиции школьника в процессе учебного взаимодействия и результатов освоения им образовательной среды школы.

Анализ теории и практики проблемы учебного взаимодействия школьников с объектами образовательной среды школы обеспечили возможность для выделения четырех ее видов – интуитивно–дискурсивное, стереотипно–мотивированное, личностно–осознанное и индивидуально–востребованное. Коротко охарактеризуем их.

Интуитивно–дискурсивное взаимодействие ученика с образовательной средой обусловлено его положением как объекта педагогического воздействия (таблица 1). Он не имеет возможности проявлять инициативу и самостоятельность в выборе объектов, которые, в свою очередь, не отличаются разнообразием. Действия школьника с фигурантами и предметами школьной среды жестко регламентированы и принудительно направлены на исполнение требований учителя. Это "не развивает позитивной мотивации поступков. Возникает склонность к симуляции действий по убеждениям [3, с. 3.]". В таких условиях ребенок взаимодействует с объектами образовательной среды с целью усвоения истины. Чаще объекты только демонстрируют для запоминания и трансляции готового знания. Наблюдение за предметным окружением происходит для подтверждения известного, а общение – с целью убеждения других в его истинности, определенной трактовки и понимания уже сформулированных законов и аксиом.

Таким образом, интуитивно–дискурсивное взаимодействие ученика с образовательной средой является императивным, жестко регламентированным и исключает возможности для свободного развития и саморазвития через совместную деятельность с учителем, другими учениками, действий с предметами. Полноценному взаимодействию школьника с образовательной средой препятствует его объектный статус. Соответственно, она осваивается как приобщение ребенка к смыслам.

Стереотипно–мотивированное взаимодействие ха–

Таблица 1

Характеристика интуитивно-дискурсивного взаимодействия учеников с объектами школьной образовательной среды

Объекты взаимодействия	Особенности организации взаимодействия	Позиция ученика	Результат освоения среды
фигуранты (люди)	монологическое влияние на ученика с целью приобщения к Истине	объектная (пассивная)	приобщение к среде
предметы	наблюдение, тактильный контакт для подтверждения известного		

Таблица 2

Характеристика стереотипно-мотивированного взаимодействия учеников с объектами школьной образовательной среды

Объекты взаимодействия	Особенности организации взаимодействия	Позиция ученика	Результат освоения среды
фигуранты (люди)	содействие и помощь со стороны взрослых; информационное, монологично-диалогическое общение; коллективистские отношения; общение детей разных возрастных групп и с различных позиций	объект/субъектная (извне мотивированная активность)	приспособление (адаптация) к среде
предметы	расширение спектра, алгоритмизация и интенсификация непосредственных действий с предметами для подтверждения известной информации		

рактируется позицией ученика, в которой он одновременно выступает и объектом, и субъектом (таблица 2).

С одной стороны это открывает возможности для проектирования не только обучения, а взаимообучения и самообучения в процессе непосредственных действий с предметами. В данных условиях расширяется спектр объектов взаимодействия. Действия с ними, благодаря технологизации учебно-воспитательного процесса, максимально алгоритмируются, что способствует интенсификации взаимодействия ученика со школьной средой.

С другой стороны, личностная позиция школьника не является доминантной. Чаще ученик функционирует как приемник, хранитель и ретранслятор знаний, носителем и распространителем которых является педагог. Критерием оценивания результатов действий ученика с предметами и фигурантами школьной среды является его старательность и усидчивость. Эффективность его взаимодействия определяется требованиями к результату без учета эффективности способов его получения. Цель учебного взаимодействия школьника имеет значительные расхождения с целью учителя. Поэтому, несмотря на

наличие субъектной позиции, ученик вынужден приспосабливаться к образовательной среде. Эффективность ее освоения определяется формальными показателями соответствия учебных достижений школьников нормам и стандартам, которые не всегда отображают его реальные потребности и интересы. В результате получают "социально-контекстное существо", не имеющее внутренних регулятивов собственного бытия, способное адаптироваться к жизни только на основе хорошо или не совсем усвоенных правил социокультурной игры (то есть в достаточно узком диапазоне). Способ познания является репродуктивным, "копирующим", формирующим интеллектуальных содержанцев, тавтологов и ретроградов [10 с. 152].

Таким образом, стереотипно-мотивированное взаимодействие ученика характеризуется объект-субъектной позицией школьников в процессе освоения образовательной среды, цель которого обоснована и регламентирована извне. Потому такое учебное взаимодействие школьников является механическим и приводит к приспособлению, адаптации к образовательной среде. Хотя его основой и является гуманизм, но он декларативно-спекулятивный.

Таблица 3

Характеристика личностно-осознанного взаимодействия учеников с объектами школьной образовательной среды

Объекты взаимодействия	Особенности организации взаимодействия	Позиция ученика	Результат освоения среды
фигуранты (люди)	демократичность и сотрудничество; неформальное общение; полилог	субъектная (личностно-осознанная активность)	интеграция со средой
предметы	широкий диапазон видов деятельности; оптимизация взаимодействия (для подтверждения разных точек зрения)		

Личностно-осознанное взаимодействие школьников с объектами образовательной среды школы характеризуется личностной позицией ученика, которая является доминантной (таблица 3). Этот вид учебного взаимодействия отличается расширением разновидности объектов, чему способствует появление новых (гуманитарных, культурологических, аксиологических, художественно-эстетических и др.) дисциплин, организация поликультурного диалога народов и этносов, как в историческом, так и географическом аспектах благодаря информатизации учебно-воспитательного процесса, а так же внедрение личностно ориентированного и целостного подходов. Разнообразие видов деятельности (поисковая, проектная, игровая и др.) в процессе взаимодействия создает условия для выявления разных точек зрения про предмет изучения. Плюрализм суждений на фоне достаточного количества субъектов наделяет личностно-осознанное взаимодействие признаками полифоничности.

Благодаря условиям, созданным для развития способности понимать и адекватно интерпретировать социокультурную ситуацию, ответственно и осознанно действовать в ней, ребенок не просто адаптируется, приспосабливается, а интегрируется со средой. В то же время личностно-осознанное взаимодействие, направленное исключительно на социализацию (приобщение, приспособление к среде и интеграция с ней являются составляющими, отдельными фазами социализации), угнетает выраженность индивидуальности. В таких условиях, как отмечает М. Алексеев, ребенок вынужден приспособляться к действительности, а это блокирует творчество. Развитие заключается в том, что выраженность (активность внутреннего мира человека, когда внутреннее состояние отображается во внешних проявлениях) проходит через все социальные роли и личность, ее сущность отображается на поведении и продуктах деятельности [1]. В педагогическом процессе цели развития творчества (выраженность, опредмечивание) и традиционные задачи обучения и воспитания – являются антиномичными [2, с. 54–73].

Таким образом, личностно-осознанное взаимодей-

ствие ученика с образовательной средой характеризуется личностной доминантой. Это гуманный, свободный тип сотрудничества. Такое взаимодействие преимущественно происходит как полилог – встреча смыслов, принятие множественности точек зрения на проблему и порождает вариативность видения мира, признание ценности своего понимания и своих возможностей. В то же время оно не в полной мере учитывает множественность точек зрения и ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. Развитие школьника остается результатом внешних факторов влияния. Цель задается извне, поэтому может быть осознанной, но внутренне не принятой ребенком. Взаимодействие ребенка со средой является исключительно действием-реакцией на влияние среды.

Современный взгляд на организацию учебного взаимодействия (И. Геращенко, Ю. Громько, Т. Смирнова, И. Фрумин, М. Халаджан и др.) – это смещение акцентов с реактивных на активные действия ученика и создание среды его свободного действия (в отличие от ситуации свободного выбора в рамках уже запрограммированного), где "ситуация свободной творческой совместной деятельности ... является альтернативой педагогике мероприятий [3, с. 40]" и источником развития. Такое взаимодействие является индивидуально-востребованным (таблица 4). Оно исключает возможность пассивной позиции учеников как участников ситуации. У школьников и учителей общие цели, они вместе выполняют действия и операции, используют определенные способы их распределения между собой. Точка приложения действий педагога смещается от ребенка на ситуацию его развития. Поэтому характерной особенностью индивидуально-востребованного взаимодействия ученика с образовательной средой является экзистенциальность (познание себя и своего места в мире), которая нацеливает на выбор таксономических технологий упорядочения, логической согласованности, алгоритмизации на основе самоуправленческой деятельности. Это проявляется в постановке индивидуально-личностных целей учеников на основе выявления индивидуально-личностной проблематики, диагностики результатов учебной деятельности в соответствии с выдвинутыми целями, самоконтроля и са-

Таблица 4

Характеристика индивидуально востребованного взаимодействия учеников  
с объектами школьной образовательной среды

Объекты взаимодействия	Особенности организации взаимодействия	Позиция ученика	Результат освоения среды
фигуранты (люди)	экзистенциальность и рефлексивность (со-действия, направленное на достижение творческого продукта и результата, востребованных самим учеником)	индивидуально-ситуативная (внутренне мотивированная активность)	позитивное взаимовлияние (не только среды на ученика, а и наоборот - рефлексия)
предметы	открытый выбор видов деятельности (в отличие от свободного выбора в пределах уже запрограммированного) с обеспечением приоритета исследовательских действий		

мооценивания, организации и планировании процесса обучения. Такая организация взаимодействия базируется на множестве возможностей для разных видов деятельности. Внутренним механизмом стимулирования саморазвития ребенка выступают мотивы, как его индивидуально-типологическая особенность, которая определяет выбор действий.

Такое взаимодействие учеников с объектами образовательной среды школы предусматривает рефлексию (без которой осмысление реальности невозможно). Так, полисубъектность служит полифонии и выработке собственной, креативной позиций, в отличие от выбора одной "правильной" из представленных точек зрения. Рефлексии и продуцированию способствует и организация исследовательских действий с объектами предметного окружения, которая предусматривает мотивационную направленность, познавательную активность, разнообразие источников информации, критическое мышление. Поисково-исследовательскую деятельность организуют прежде всего не для подтверждения известного, а установления неизвестной ученику истины. Организация такого взаимодействия способствует формированию активной личности, человека с высоким творческим потенциалом, открытого и свободного.

Позиция ученика при индивидуально востребованном взаимодействии определяется авторством собственного свободного действия, направленного на будущее. С этим связан целевой (а не причинно-следственный) детерминизм как общий механизм функционирования личности. Вынуждающим мотивом конкретного действия человека выступает не столько осознание или не осознание причин, сколько созидание будущего, представление про пока еще реально не существующего результата действий [3, с. 31–32]. Ученик взаимодействует с образовательной средой не только чтоб приобретать знания, а и формировать способ жизни. Взаимодействие школьника с

объектами образовательной среды при этом понимается как совместные действия (со-действия) по постановке целей, выбору форм, методов и приемов обучения, мониторингу и коррекции результатов. Признание ребенка активным субъектом построения процесса взаимодействия с объектами образовательной среды выдвигает на первый план индивидуальную значимость, когда "ученик выстраивает собственную организацию знания, наиболее эффективную для его обыденной жизни [5, с. 334]". Он становится непосредственным проектировщиком индивидуальной образовательной траектории.

Индивидуально востребованное взаимодействие ученика с образовательной средой способствует его освобождению от излишнего давления потребностей социума, государства, сферы производства, рыночной экономики. Этим определяется творческая направленность такого взаимодействия, поскольку творчество, как результат "осмысления" объектов окружающей действительности, появляется там, где социализация (как поэтапная реализация приобщение, приспособление к среде и интеграция с ней) происходят одновременно с индивидуализацией.

Так, обобщая стратегии развития личности, И. Бех выделяет два этапа – социоцентризм и человекоцентризм. В рамках первого создают условия для социального развития личности, как части социума – члена определенной социальной группы, оставляя за пределами внимания способности, наклонности и приоритеты ребенка. В пределах второго создают условия для взаимодействия и сотрудничества участников образовательного процесса [4]. Первые формируют человека, адаптированного к среде и не способного противостоять ей (конформиста), вторые – человека, не приспособленного к жизни в социуме (девианта). Следовательно, условиями для свободного развития ребенка одновременно должны выступать и социализация, и индивидуализация, где первое с точки зрения гуманизации – это "вопрос общечеловеческой коммуника-

ции, общего языка, диалогичность и полилогичность общественной жизни, познания и самопознания, проблема глобальной социализации и гуманизации человечества как целого, как рода людей [6, с. 25]", а второе "... отображает определенный уровень (но не полную тождественность) развития личности – ее вершинность, и в этом понимании является развитием человеческих начал в индивиде как представителя человечества [6, с. 51]".

Таким образом, результатом индивидуально-востребованного взаимодействия ученика с объектами образовательной среды является не только его социализация (приобщение, приспособление, интеграция), а и индивидуализация. Позитивное взаимовлияние образовательной среды и ребенка происходит при участии многих объектов и субъектов, где каждый является носителем активности и предвидит ее у своих партнеров. Такое взаимодействие является полисубъектным, полилогичным и

полифоничным.

Исследования учебного взаимодействия школьников с объектами образовательной среды засвидетельствовало наличие четырех его видов (интуитивно-дискурсивное, стереотипно-мотивированное, личностно-осознанное, индивидуально-востребованное), которые соответствуют способам взаимодействия человека и общества.

Первые два определены зависимостью человека от социального окружения, которое требует приобщения и приспособления (адаптации) к нему.

Третий предусматривает относительную независимость (интеграцию), а четвертый – истинную свободу, которая реализуется свободным осознанным выбором поведения [8; 11], где последнее возможно при наличии каждой из предыдущих стадий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение. / Н. А. Алексеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с.
2. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54–73.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч. метод. видання. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
5. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. / С. Ф. Клепко. – К. – Полтава, 1998. – 358 с. С. 334.
6. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки. / Н. М. Лавриченко. – К.: ТОВ "Інсайт-плюс", 2006. – 279 с.
7. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
8. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: основы проектирования. / Ю. С. Песоцкий. – М.: Педагогика, 2001. – 95 с.
9. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ // Шлях освіти – № 3, 2010. – С. 2–6.
10. Халаджан М. Н. Социальные и экономические приоритеты авторизованной школы // Школьные технологии – № 1, 2000. – С. 145–168.
11. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии. / В. В. Шаронов. – СПб.: Издательство "Лань", 1997. – 192 с.

© А.Д. Цымбалару, (A.Tsybala@mai.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики».

