

**Е. В. Коротаева**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: СТАНОВЛЕНИЕ ДЕФИНИЦИИ**

Современные направления развития отечественной системы образования: интеграция в мировое образовательное пространство, переосмысление исторического наследия отечественной и зарубежной педагогики, развитие методологии образования, постепенная смена ведущей образовательной парадигмы и т. д. — закономерно обуславливают последовательное реформирование, происходящее не только в практике («Закон об Образовании», 1998; «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», 2000; «Федеральная программа развития образования», 2000; «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», 2002; «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 гг.», 2005 и т. д.), но и в теории. Процесс таких изменений может быть отслежен не только через документы федерального уровня, но и через генезис какой-либо значимой для педагогического процесса конкретной категории.

Проанализируем становление такой привычной для образовательного процесса категории, как категория «педагогическое взаимодействие». Прилагательное «педагогическое» центрирует внимание на исследовательском поле — именно педагогическая наука и практика обозначают здесь сферу воплощения того явления, которое обозначено существительным «взаимодействие».

Слово «взаимодействие» в свою очередь составлено из двух корней — «взаим-» и «действ-». Слово «взаимный», согласно словарю С. И. Ожегова, означает «обоюдный,

касающийся обеих сторон» [10. С. 71]. И стоит сделать следующую оговорку: в педагогическом взаимодействии предполагается участие различных сторон, но это вовсе не означает, что этих сторон может быть только две (как на это указывает определение «обоюдный»). Само педагогическое взаимодействие — явление чрезвычайно разностороннее, оно включает в себя: контакт в диаде (два участника, прямо или опосредованно включенные в учебный процесс), триаде (и далее по увеличению количества участников: учитель, ученик, родитель или психолог, завуч и др.), группе как совокупном субъекте, различающемся по составу, по характеру выполняемой деятельности (ученические коллективы, педагогический коллектив, родительский комитет, единый школьный коллектив и т. п.); сложную взаимосвязь общественных явлений — системы образования, общества, социального заказа и пр. Следовательно, в зависимости от конкретной ситуации количество сторон, участвующих в педагогическом взаимодействии, может трактоваться по-разному, без обязательной ссылки на двусторонность.

Слово «действие» же в словаре С. И. Ожегова представлено в различных значениях: 1) проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь (привести в действие, продлить действие договора и пр.); 2) результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие (действие лекарства); 3) поступки, поведение (самовольные действия); 4) события, о которых идет речь (действие происходит в XV столетии); 5) часть

драматического произведения (драма в двух действиях) б) основной вид математического вычисления (четыре действия арифметики) [10. С. 140].

Отметим, что педагогическое взаимодействие как бы вбирает в себя все вышеуказанные значения. Оно сопровождается определенной энергией, проявляемой со стороны участников, не обходится без процессов влияния и воздействия (остается открытым вопрос, всегда ли оправдано их применение), отражается в поступках и поведении детей, подростков, педагогов, родителей, складывается в памятные события, иногда формирует традиции, связанные с развитием коллектива, основывается на конкретных учебных действиях, связанных в том числе и с действиями сложения, вычитания, деления, умножения, и т. д.

Эта многозначность педагогических взаимодействий — как объединенной или объединяющей деятельности различных субъектов, объектов образовательного пространства — по-разному проявлялась в процессе развития дефиниции.

*Педагогическое взаимодействие* как самостоятельное понятие входит в научный оборот уже с конца 1960-х гг., хотя часто заменяется уточняющими синонимами: взаимосвязь, сочетание и т. д. Поначалу подходы к взаимодействию разрабатываются преимущественно в области теории обучения (работы С. П. Баранова, М. А. Данилова, И. Я. Лернера, В. Оконя, М. Н. Скаткина и др.) и характеризуют взаимосвязь абстрактных, научно-теоретических понятий. Так, в дидактике использование «взаимодействия» становится привычным при обращении к:

- принципам обучения: связь теории с практикой, принцип воспитывающего обучения, принцип сочетания индивидуального и коллективистского подходов к организации обучения; а также

сочетание различных принципов в педагогической практике: наглядности и активности, доступности и научности и т. д.;

- методам обучения, применение которых всегда основано на их сочетаемости, поскольку эффективность педагогического контакта (и в обучении, и в воспитании) зависит от правильного, оптимального подбора разнообразных методов и средств;
- комплексному воздействию форм учебно-воспитательной работы, приводящей к достижению поставленной цели: учебной, внеклассной и внешкольной; индивидуальной и коллективной; семейной, социальной, организационно-педагогической и пр.

Но уже в 70-х гг. прошлого века акцент в понимании педагогического взаимодействия начинает смещаться из области теоретических построений в практику, точнее, в сферу воспитательной работы. В тот период появляются сборники педагогических научно-практических трудов, в названиях которых присутствует слово «взаимодействие»: «Взаимодействие коллектива и личности в практике коммунистического строительства», «Взаимодействие школы, пионерской, комсомольской организаций, внешкольных учреждений в коммунистическом воспитании учащихся», «Социально-педагогические проблемы взаимодействия школы и базового предприятия» и т. п. Другими словами, педагогическое взаимодействие рассматривается здесь как механизм достижения цели коммунистического воспитания, направленный на объединение усилий как школы и внутришкольных подразделений, так и ближайшего микросоциума.

В тот период в педагогических публикациях начинает развиваться направление, связанное с «воспитательными взаимодействиями», «воспитательными системами школы» (В. А. Караковский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, А. Н. Тубельский, Н. Е. Щуркова и др.). Предметом описания становились преимущественно общественные взаимосвязи: роль пионерской, комсомольской организаций в воспитании будущих интернационалистов, патриотов и др., возможности трудового воспитания подрастающего поколения через профориентационную работу, учебно-производственные общественные организации и т. д.

А чуть позже, в 80-х гг., поле взаимодействия школы и окружающей среды значительно расширяется: в некоторых регионах страны создаются социально-педагогические комплексы. Уже само название «социально-педагогический комплекс» ориентировано на педагогическое взаимодействие, возможности которого выходят за рамки школы. Наиболее значительных успехов в этой области добились московская (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова) и уральская (Ю. С. Бродский, В. Д. Семенов) школы. Далее появились новые формы социокультурного взаимодействия: СПК (социально-педагогический комплекс), МЖК (молодежно-жилищный комплекс), КСК (культурно-спортивный комплекс) и др.

Ф. Г. Зиятдинова (1986) отмечала, что социально-педагогический комплекс представлял собой «объединенное воспитательное взаимодействие трудовых, учебно-воспитательных коллективов, семьи, предприятий и учреждений всех ведомств, расположенных в территориальных рамках микрорайона, с целью создания оптимальных условий для воспитательного воздействия на детей и

взрослых; усиления социального контроля за поведением в бытовой и досуговой сфере различных групп населения, семей путем организации интересных и полезных форм общения, повышения педагогического уровня всей окружающей социальной микросреды, утверждения коллективистских основ социалистического образа жизни в непроизводственной сфере жизнедеятельности» [4. С. 144].

Данное определение вскрывает основной механизм взаимодействия, принятый в то время в образовательной сфере, — «воспитательное воздействие», «социальный контроль».

Однако в конце 80-х гг. социальная ситуация в стране претерпевает кардинальные изменения: прежние ориентиры утрачивают свою актуальность; становится невозможным использовать старые экономические механизмы при неразработанности новых и т. д.; в общественной жизни начинают доминировать тенденции к гласности, открытости, демократизации. Именно стремление к «срыванию всех и всяческих масок» дало возможность представить факты, которые ранее никогда не публиковались на страницах центральной печати. По данным социологических опросов по поводу отечественной системы образования (определяемой как одна из благополучных социальных сфер того времени), 37% учителей и 33% учащихся определяли характер взаимоотношений между педагогами и воспитанниками как конфликтный; 30% учеников и 15% родителей жаловались на грубость по отношению к детям со стороны педагогов; 73% педагогов признавали, что школьное образование находится в глубоком кризисе и нуждается в кардинальных изменениях [17. С. 27].

В конце 1980-х — начале 1990-х гг. необходимость преодоления разрыва между теоретическими изысканиями и реальной практикой образования, т. е. в

области педагогических взаимодействий, ощущается уже не только «снизу», но и «сверху».

Так, Я. С. Турбовской (1992), говоря о взаимодействии педагогической науки и практики, утверждает, что оно является «основой совершенствования учебно-воспитательного процесса». Критикуя науку за умозрительность, избыточное теоретизирование, он выдвигает тезис о том, что преодолеть данный разрыв можно в том случае, если будет разработана «система условий, создающая основу для превращения взаимодействия педагогической науки и практики в непрерывный управляемый процесс совершенствования учебно-воспитательной деятельности» [22. С. 7].

В учебнике «Педагогика» (1988) под редакцией Ю. К. Бабанского взаимодействие было введено автором в качестве термина педагогической науки и трактовалось как «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе, наиболее полно отражается термином *педагогическое взаимодействие*» [12. С. 29]. Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления.

В этом определении прослеживается подчеркнута взаимная активность в общении педагогов и воспитанников, которая начала постепенно вытеснять прежнюю трактовку отношений педагога и воспитанника, сводимую к педагогическому воздействию («влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на организацию его деятельности и общения в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности» [6. С. 26]).

Однако более важен тот факт, что с выходом этого учебного пособия педагогическое взаимодействие получило вполне определенный статус —

статус научного термина.

Возможно, с сегодняшних позиций можно усомниться в адекватности трактовки педагогического взаимодействия именно в качестве *термина* (от лат. *terminus* — граница, предел, конец). Как явление философского, социального, психологического, педагогического направлений взаимодействие должно рассматриваться на категориальном уровне, поскольку категории отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. К ним, безусловно, относится и педагогическое взаимодействие, которое является одновременно и сутью, и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве.

Не случайно в последующий период педагогическое взаимодействие прочно входит в содержание большинства учебных пособий по педагогике. Вообще последнее десятилетие XX в. можно образно охарактеризовать как своеобразный «золотой век» в развитии и становлении педагогического взаимодействия как базисной категории соответствующей отрасли знаний.

Прежде всего в тот период взаимодействие становится *базовым, раскрывающим* понятием многих основных дефиниций педагогики:

- «Воспитание есть тот аспект *взаимодействия* людей, спецификой которого является постановка особых — воспитательных — задач, а итогом — изменение психологических характеристик личности» [20. С. 3].
- «Объект дидактической теории образования в настоящий момент определен как специально организованное *взаимодействие* личности с культурой, протекающее в рамках системы образования, а

предмет — как система мер, организующих и упорядочивающих это взаимодействие» [3. С. 25].

- «Воспитание — процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения на основе взаимодействия учителя и учащегося в различных видах деятельности. Обучение — процесс целенаправленного руководства деятельностью учащихся на основе взаимодействия (сотрудничества) учителя и учащегося» [2. С. 94].
- «Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности» [19. С. 348] и т. д.

Напомним, что раскрывающим, т. е. понятием с более широким основанием, для обучения и воспитания прежде было понятие «воздействие». Однако переосмысление педагогического пространства в свете социальных событий, учет двусторонности образовательного процесса и внимание к субъект-субъектному характеру отношений участников образовательного процесса привели к необходимости замены подчеркнуто одностороннего понятия «воздействие» на качественно иную категорию.

Известно, что материалы учебных пособий отражают наиболее значимые наработки в области соответствующей науки. Что же касается учебников по педагогике, то в них обнаруживается еще один важный компонент: они не только обобщают и систематизируют имеющийся опыт, но и самой подачей материала ориентируют будущих учителей на формирование собственного

опыта, мотивируют к предстоящей профессиональной деятельности, которая в соответствии с актуальными подходами должна строиться на субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

А. В. Мудрик во «Введении в социальную педагогику» (1997) посвящает взаимодействию отдельную главу. В наиболее общем виде, по его мнению, «взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу» [9. С. 269]. Основу взаимодействия в социальной педагогике, согласно педагогическому подходу А. В. Мудрика, составляет личностный подход, который, являясь базовой ценностной ориентацией педагога, определяет «стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений» [9. С. 310]. Правда, в этой работе взаимодействие рассматривается в большей степени как категория социальная, чем педагогическая, поэтому образовательная область служит скорее иллюстрацией выдвигаемых социально-психологических положений. Однако это совершенно оправдано и спецификой пособия — «введение в социальную педагогику», и тем, что освоение понятий и категорий обязательно происходит через иллюстрирование, сравнение с фактами из смежных областей, что, собственно, и формирует межнаучную интеграцию и общее, «стыковое» знание. Но все же подход, заданный А. В. Мудриком, хотя и направлен на описание предметно-деятельностных отношений людей, обходит область образовательного пространства педагогики.

И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов в книге «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» (1998) трактуют сущность педагогического

взаимодействия как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь» [13. С. 65]. К стратегиям педагогического взаимодействия они относят кооперацию, конкуренцию, воплощающуюся в формах деструктивных и конструктивных конфликтов. Авторы выходят на значимые для педагогического взаимодействия направления: личностно-развивающее и личностно-тормозящее. С одной стороны, выделенные стратегии сопоставимы с субъект-субъектным и субъект-объектным характером отношений и взаимодействий, с другой — новизна направлений, предложенных И. Б. Котовой и Е. Н. Шияновым, заключается в том, что в них характеризуется не только процесс, но и закладывается определенный результат педагогической деятельности. В дальнейшем же взаимодействие сводится к сфере общения в педагогической деятельности (коммуникативные задачи, стадии коммуникации, характеристика межличностных отношений).

Достаточно подробно характеристика взаимодействия раскрывается в учебном пособии М. И. Рожкова и Л. В. Байбородовой «Организация воспитательного процесса в школе» (2000). По мнению авторов, «взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями» [16. С. 41–38]. В пособии кратко охарактеризовано соотношение взаимодействия со сходными понятиями: «взаимопонимание», «взаимоотношение», «взаимовлияние» и т. д. Кроме того, авторы исследуют типы взаимодействий по наличию или отсутствию цели деятельности

(целенаправленное взаимодействие или стихийное), по степени управляемости (управляемое, полууправляемое и неуправляемое); по типу взаимосвязи (руководство или «на равных»); по содержанию деятельности (учебное, трудовое, эстетическое и т. д.) [16. С. 41–42]. Однако думается, что последнее основание, предложенное авторами учебника, раскрывает направления (области) педагогической деятельности, а не типы взаимодействия.

На рубеже веков взаимодействие как одна из ведущих категорий педагогики вносится и в большинство педагогических словарей.

Однако стоит отметить, что трактовка взаимодействия в этих словарях неоднозначна: в большей части словарных статей определение носит обобщенно-абстрактный характер, который не в полной мере отражает специфику развертывания взаимодействий именно в образовательной сфере.

Взаимодействие раскрывается «как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» («Профессиональное образование», 1999; авт. С. М. Вишнякова; «Словарь по социальной педагогике» (2002), авт. -сост.

Л. В. Мардахаев и др.). Данное определение подходит практически к любой дисциплине, что свидетельствует о методологическом (надпредметном) характере самого явления — взаимодействия, но вместе с тем не отражает сущностных характеристик конкретной (педагогической, образовательной) области.

В этом отношении словарь «Основы педагогических технологий» (1995) дает более направленное толкование педагогическому взаимодействию,

рассматривая его как «особую форму связи между участниками образовательного процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию. Педагогическое взаимодействие означает четкое распределение функций, взаимное делегирование, соблюдение прав и обязанностей взаимодействующих сторон» [11. С. 4]. Сама трактовка дефиниции выстраивается в междисциплинарной области педагогического, психологического и социального оснований, т. е. достаточно четко обозначена специфика той области, в которой реализуется рассматриваемое понятие, однако отсутствует прогнозируемая результативность процесса педагогических взаимодействий.

Российская педагогическая энциклопедия (1999) раскрывает педагогическое взаимодействие как «процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником, в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка» [17. С. 128]. Аналогичное толкование представлено и в понятийно-терминологическом словаре Н. Н. Хридиной (2003). Определение носит обобщенный характер (хотя и менее абстрактный, чем в словарях С. М. Вишняковой и Л. В. Мардахаева); однако ориентировано данное взаимодействие на субъект-объектный характер взаимоотношений участников педагогического процесса, так как предполагается направленное развитие личности одного лишь ребенка. К тому же утверждается, что «в основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей» [Там же]. Между тем сотрудничество является

одним из видов взаимодействия, а не наоборот, как следует из приведенной цитаты.

«Педагогический словарь» под редакцией Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова (2000) трактует педагогическое взаимодействие как «особую форму связи между участниками образовательного процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию, личностный контакт воспитателя и воспитанника (ов), случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В. П. может проявляться в виде сотрудничества... и в виде соперничества...» [5. С. 18]. (Подобная трактовка дана в «Словаре-справочнике по педагогике» (2004); авт.-сост. В. А. Мижериков.) Представленная дефиниция затрагивает область взаимодействия между субъектами педагогического процесса, прогнозирует определенный результат, дает характеристику характера взаимодействия. Однако за его рамками остается взаимосвязь и взаимовлияние педагогических систем (школа, система образования) с другими системами и между собой. Кроме того, богатство взаимных действий сведено лишь к двум видам — соперничество и сотрудничество, хотя в соответствующей литературе к ним относят и воздействие, и одностороннее принятие, и уклонение от контактов, и компромиссное взаимодействие и пр.

Сопоставительный анализ вышеназванных определений свидетельствует о неоднозначности подходов к пониманию дефиниции «педагогическое взаимодействие». Трактовка ее в широком смысле (как всеобщность воздействия объектов

(субъектов) друг на друга, порождающая их взаимную обусловленность и связь) уже перестала удовлетворять теоретиков и практиков, так как не отражала направлений взаимодействий в образовательном пространстве, не ориентировала на практические рекомендации в построении педагогических взаимодействий.

Между тем потребность в конкретизации типов и характера связи между субъектами образовательного процесса и соответствующими психолого-педагогическими установками ощущались все острее.

Это проявлялось в стремлении исследователей подобрать более точное определение для взаимодействий: творческое взаимодействие (А. А. Мурашов, 1995); социальные взаимодействия в обучении (В. В. Рубцов, 1996); содержательно-культурное взаимодействие учителя и ученика (С. А. Гильманов, 1999); эмпатийное взаимодействие с учащимися (Н. В. Афанасьева, 1999); информационное взаимодействие в обучении (В. С. Данышенков, Л. А. Сычкина, 2000); развивающее учебное взаимодействие (Р. Ш. Царева, 2000); продуктивное взаимодействие (М. В. Александрова, 2001); диалогическое взаимодействие (М. С. Байматова, 2004); технологии взаимодействия (учебные, управленческие и т. п.) в образовательном процессе (Н. Н. Суртаева, О. А. Иванова и др., 2004; Е. В. Коротаяева, 2005; Е. А. Костылева, 2005; Н. Д. Никандров, 2005, Д. А. Савицкая, 2006) и т. д.

Только одно это далеко не полное перечисление работ подводит к очевидному выводу о том, что возникает необходимость в более направленной, детальной проработке базовой категории педагогики. Это явление характеризует своеобразный научный рост самой дефиниции. По утверждению А. Ребера,

«рост — вообще прогрессивное увеличение», которое означает не только «увеличение размера отдельного организма или частей», но и «дифференциацию и усовершенствование частей и/или функций» [15. С. 210].

Количество и качество наработок в области педагогических взаимодействий рано или поздно подводит к необходимости определенной систематизации получаемых знаний и опыта. Отсюда закономерно обращение к поиску типологий, которые бы упорядочивали имеющуюся информацию.

(Типология в научной литературе трактуется и как научный метод, основа которого — расчленение объектов и их группировка с помощью обобщенной модели или типа; и как классификация предметов или явлений по общности каких-либо признаков.)

Учитывая широкий спектр взаимодействий, взаимосвязей, взаимообусловленностей и других педагогических явлений, в самом общем приближении для педагогических взаимодействий можно выделить две большие группы: педагогические взаимодействия методологического, точнее теоретического, характера и многообразную палитру практико-ориентированных взаимодействий.

К взаимодействиям первой группы можно отнести взаимообусловленность психологии и педагогики (А. К. Маркова, Р. С. Немов, Л. Д. Столяренко и др.), взаимосвязь преподавания и учения, взаимодействие принципов обучения, методов обучения (М. А. Данилов, В. Оконь, М. Н. Скаткин и др.), взаимозависимость воспитания и обучения в процессе образования, взаимодействие форм учебно-воспитательной работы (Ю. К. Бабанский, С. П. Баранов, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова и др.), процесс интеграции педагогической теории и практики: интеграция целей



обучения и воспитания, интеграция понятий, интеграция видов деятельности

(В. С. Безрукова и др.) и т. д.

К взаимодействиям второй группы относятся:

- классификации междисциплинарного характера, касающиеся стиля руководства, форм межличностного взаимодействия, но сориентированные на педагогический процесс: стиль педагога (авторитарный, демократический, либеральный), формы воспитательной работы (сотрудничество, соревнование) и т. д. (А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.);
- классификация, основанная на разделении продуктивного (творческого) и непродуктивного типов учебных взаимодействий в зависимости от ведущего типа учебного взаимодействия (по В. Я. Ляудис) [8. С. 49—50];
- классификация, опирающаяся на иерархию взаимодействий в педагогическом процессе: взаимодействие школы и среды, учения и преподавания, взаимодействия в конкретном учебном коллективе, взаимодействия конкретной личности (по Х. Й. Лийметс) [7. С. 19];
- классификация, ориентированная на степень активного участия педагога и ребенка в совместной деятельности (по А. С. Белкину):
  - *опека*: характеризуется «максимальной ролью взрослых в определении целей и помощи ребенку, низшим уровнем осознания целей и минимальной ролью детей в оказании помощи взрослым»;
  - *наставничество* отличается «решающей ролью взрослых при возрастающей роли детей в

оказании помощи учителю»;

— *партнерство*, где роль взрослых доминирующая, однако сохраняется «недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий»;

— *сотрудничество*, в котором «роль взрослых руководящая. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу»;

— *содружество* (период старшего детства), рассматриваемое как «высшая форма сотрудничества, когда обе стороны сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества» [1. С. 45].

Любопытно, что классификационное основание, выявленное А. С. Белкиным, оказалось более чем продуктивным для развития педагогической науки и практики. Идея соотношения прав и обязанностей оказалась адекватной для новой образовательной парадигмы: гуманистически ориентированной педагогики, личностно-развивающего образования.

Спустя почти десятилетие предлагается новая классификация, которая, хотя и вызывает аналогии с понятиями опеки, наставничества и т. д., все же по-новому трактует участие всех включенных в образовательный процесс субъектов. Это связано с активным освоением относительно нового для педагогики понятия — понятия педагогической поддержки (работы Н. Б. Крыловой, О. С. Газмана, В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой и др.), истоки которого, без сомнения, исходят из педагогического взаимодействия.

В учебном пособии «Педагогическая поддержка ребенка в образовании»

(2006) предлагается изучать взаимоотношения и взаимодействия ребенка и взрослого в рамках таких взаимосвязанных друг с другом явлений, как:

- *защита*, понимаемая как процесс ограничения, отстаивания жизненно важных интересов ребенка в случае физической и/или психической опасности при условии, если ребенок не справляется с ситуацией или просит о защите;
- *помощь*, изучаемая как процесс обеспечения становления индивидуальности, зачастую с демонстрацией способов и приемов разрешения трудностей при условии, если ребенок не справляется с ситуацией или просит о защите;
- *поддержка*, трактуемая как процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется с ним сам;
- *сопровождение*, исследуемое как процесс заинтересованного наблюдения, консультации, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога [14. С. 66–67].

Таким образом, действительно основу предложенной В. А. Сластениным, И. А. Колесниковой типологии составляет «идея постепенного перенесения ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого растущего человека» [Там же].

Нельзя обойти вниманием и то обстоятельство, что изыскания в практико-ориентированном направлении педагогических взаимодействий тесно связаны с

разработкой различных образовательных технологий. Здесь взаимодействие может быть представлено как в явном — интерактивное обучение, коммуникативное обучение, обучение в тренинге и пр., так и латентном виде: технология модульного обучения, программированного обучения, технология «погружения» и т. п.

Однако именно взаимодействие становится той основой, которая обеспечивает концептуальный конструкт организации образовательного процесса (Л. А. Байкова и Л. К. Гребенкина, В. В. Гусев, Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, В. С. Кукушин, Г. К. Селевко, М. Чередов и др.).

Это направление еще только осваивается отечественной наукой и практикой, поэтому здесь случаются и очевидные натяжки.

Так, в учебном пособии «Технологии личностно-ориентированного взаимодействия в школьном социуме» (2004) к таковым относятся три описанные составителями обучающие технологии — полного усвоения знаний, парацентрическое обучение и индивидуальная образовательная траектория; а также технология разрешения конфликтов в образовательном процессе [21]. Однако практически нет ни слова о самом взаимодействии, вынесенном в заглавие данной книги. Этот пример только подтверждает тезис о том, что частота обращения к категории «педагогическое взаимодействие» еще не является свидетельством ее научной проработки.

Таким образом, становление базовой дефиниции «педагогическое взаимодействие» еще продолжается. Трудности этого процесса связаны, во-первых, с многомерностью самого явления взаимодействия, которое охватывает как межличностные контакты участников педагогической деятельности, так и общие процессы,

происходящие в отечественной и мировой образовательных системах; во-вторых, междисциплинарным характером, представленным единством социальных, психологических и педагогических связей (где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая — обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту среду, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации педагогических взаимодействий). Однако именно трудности, обусловленные противоречиями в постижении сущности педагогических взаимодействий, становятся ориентирами для дальнейшего изучения данной категории: обращение к

историческому опыту организации педагогических взаимодействий и актуализация идей прошлого для современности; освоение синергетической концепции развития для системы образования; обновление содержания и организации образовательного процесса через введение новационных и трансформацию традиционных форм педагогических взаимодействий и т. д.

В итоге нужно отметить, что накопленный материал свидетельствует о необходимости изучения педагогических взаимодействий на уровне методологии педагогических исследований, что соответствует современному уровню развития теории и практики образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. БЕЛКИН, А. С. Педагогика Детства (Основы возрастной педагогики) / А. С. Белкин. — Екатеринбург: Сократ, 1995.
2. ГРЕБЕНЮК, О. С. Педагогика индивидуальности : курс лекций / О. С. Гребенюк; Калининградский ун-т.— Калининград, 1995.
3. ГУСИНСКИЙ, Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. — М. : Школа, 1994.
4. ЗИЯТДИНОВА, Ф. Г. Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочения коллективизма по месту жительства : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф. Г. Зиятдинова ; Акад. обществ. наук. — М., 1986.
5. КОДЖАСПИРОВА, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000.
6. КРАТКИЙ педагогический словарь пропагандиста / под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. М.: Политиздат, 1988.
7. ЛИЙМЕТС, Х. Й. О месте категории «взаимодействие» в педагогике / Х. Й. Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании : сб. науч. тр. ; Таллин. пед. ин-т. — Таллинн, 1979.
8. ЛЯУДИС, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников/ В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. — М. : Межд. пед. акад., 1994.
9. МУДРИК А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. — М.: Ин-т практической психологии, 1997.
10. ОЖЕГОВ С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Рус. яз., 1983.
11. ОСНОВЫ педагогических технологий : краткий толковый словарь / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995.
12. ПЕДАГОГИКА / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1988.

13. ПЕДАГОГИКА : педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — М. : Академия, 1999.
14. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2006.
15. РЕБЕР, А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер. — М. : Вече, Аст, 2001. — Т. 2.
16. РОЖКОВ, М. И. Организация воспитательного процесса в школе / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М.: ВЛАДОС, 2000.
17. РОССИЙСКАЯ педагогическая энциклопедия : в 2 т. — М.: Больш. рос. энцикл., 1999. — Т. 2.
18. РОССИЙСКОЕ образование в переходный период : программа стабилизации развития : проект доклада правительству РСФСР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1991.
19. СТОЛЯРЕНКО, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 1997.
20. ТЕОРИЯ и практика воспитательных систем : в 2 кн. — М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. — Т. 1.
21. ТЕХНОЛОГИИ личностно-ориентированного взаимодействия в школьном социуме : (учеб.-метод. пособие) / Н. Н. Суртаева, О. А Иванова, А. В. Иванова [и др. ]. —СПб. : ИОВ РАО, 2004.
22. ТУРБОВСКОЙ, Я. С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Я. С. Турбовской ; АПН СССР. — М., 1992.