

собственной жизни, способность к постоянному эмоционально-зрелому поведению, предполагающему эмоционально-адекватную оценку собственного поведения и поведения других людей (социально взвешенная эмоциональная включенность в мир, социально взвешенный оптимизм), способность к непредвзятому и беспристрастному суждению о результатах собственной деятельности и деятельности других людей (гражданская совесть и ответственность) и др.

Естественно, что формирование социально-психологической зрелости человека осуществляется в процессе его жизни в социуме – во всем богатстве его межличностных отношений и культуры человечества. Однако основные акценты в его развитии, бесспорно, ставит образовательный процесс в школе, вузе и последующее непрерывное образование в их внутренней органической связи и преемственности, создающей единый образовательный цикл жизни человека как основу его устойчивых и вместе с тем постоянно развивающихся жизненных смыслов и ценностей.

Литература

1. *Сухобская Г.С.* Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. 2002. № 4.
2. *Кон И.С.* Социальная психология. М.; Воронеж, 1999.

Е.В. Кортаева

К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»

Процессы мировой интеграции, становление межгосударственного образовательного пространства; формирование и укрепление правовой основы государства, сосуществование различных организационных форм в экономике страны, широкий культурный обмен, освоение новых, субъект-субъектно ориентированных технологий в образовательной практике и т.д. обуславливают поиск актуальных теоретических и практических подходов к осмыслению образовательного пространства на самых различных уровнях. Динамика этих изменений может быть подтверждена также генезисом какой-либо значимой для педагогического процесса конкретной категории.

Проанализируем становление такой привычной для образовательного процесса категории, как «педагогическое взаимодействие».

Прежде всего, несколько слов о смысловом понимании взаимодействия. Само слово составлено из двух корней — «взаим-» и «действ-». Взаимный, согласно словарю С.И. Ожегова, означает «обоюдный, касающийся обеих сторон» [1, 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 и пр. Следовательно, в зависимости от конкретной ситуации количество сторон, участвующих в педагогическом взаимодействии, может трактоваться по-разному, без обязательной ссылки на двусторонность.

«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; 2) результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие; 3) поступки, поведение; 4) события, о которых идет речь; 5) часть драматического произведения; 6) основной вид математического вычисления [там же, 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 (другой 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 вводится в научный оборот уже с конца 1960-х годов (первоначально как понятие), хотя часто заменяется уточняющими синонимами: взаимосвязь, сочетание и т.д. В этот период 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 понятия «взаимодействие» 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 и пр.

Но уже в 1970-х годах акцент в понимании основ педагогического взаимодействия начинает смещаться из области теоретических построений в практику. Х.Й. Лийметс подчеркивал, что *взаимодействие* необходимо исследовать как специфически гуманитарную категорию, место которой «в рамках теории воспитания и дидактики еще весьма недостаточно раскрыто и ее эвристическая роль в развитии педагогических дисциплин могла быть гораздо большей. Поэтому этот вопрос заслуживает рассмотрения» [2, с.16].

Напомним, что научные категории формируются как результат обобщения теоретических изысканий и конкретного опыта, поэтому даже проективный «перевод» педагогического взаимодействия в разряд категорий уже свидетельствует о формировании нового этапа в развитии данной дефиниции.

В этот период появляются сборники педагогических научно-практических трудов, названия которых ориентированы на 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. Каракровский, 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 1980-е годы 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 отмечала, что социально-педагогический комплекс представляет 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 производственной сфере жизнедеятельности» [3, с. 144]. Данное определение вскрывает основной механизм взаимодействия, принятый в то время в образовательной сфере — «воспитательное воздействие», «социальный контроль».

Однако в конце 1980-х годов 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 открытость, стремление к «срыванию всех и всяческих масок» дало возможность представить факты, которые ранее никогда не публиковались. По данным социологических опросов в отечественной системе образования (которая определялась в то время как одна из благополучных социальных сфер), 37% учителей и 33% учащихся определяли характер взаимоотношений между педагогами и воспитанни-

ками 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 [4, с. 27].

В конце 1980-х — начале 1990-х годов 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, 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» [5, с. 7].

Одновременно с этим выходит в свет учебник «Педагогика» под редакцией Ю.К. Бабанского, где взаимодействие было введено автором в качестве понятия педагогической науки и подчеркивалось, что «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином *педагогическое взаимодействие*» [6, с. 29]. Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления.

В этом определении акцентируется 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» [7, с. 26]).

Однако важнее тот факт, что с выходом этого учебника педагогическое взаимодействие получило вполне определенный 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» [8, 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» [9, 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» [10, 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» [11, с. 348] и т.д.

Напомним, что прежде раскрывающим, т.е. понятием с более широким основанием, для обучения и воспитания было «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 «воздействия» 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 основе субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

А.В. Мудрик во «Введении в социальную педагогику» 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» [12, с. 269]. Основу взаимодействия в социальной педагогике, по мнению 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» [там же, с. 310].

Правда в этой работе взаимодействие рассматривается в большей степени как категория социальная, нежели педагогическая, поэтому образовательная область служит, скорее, иллюстрацией выдвигаемых социально-психологических положений. Однако такое положение 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 междисциплинарную интеграцию и общее, «стыковое» знание. Но все же подход, заданный А.В. Мудриком, хотя и направлен на опи-

сание предметно-деятельностных отношений людей, обходит область образовательного пространства педагогики.

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов в книге «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» 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 авторами, 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». 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» [14, с. 38–41]. 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.) [там же, с. 41–42]. Однако, думается, что последнее основание, предложенное авторами, 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 непосредственно или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» [см., напр.: 15; 16]. Данное определение подходит практически к любой дисциплине, что свидетельствует о методологическом (надпредметном) характере самого явления — взаимодействия, но вместе с тем не отражает сущностные характеристики конкретной (педагогической, образовательной) области.

В этом отношении словарь «Основы педагогических технологий» дает более определенное 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» [17, с. 4]. Сама трактовка понятия выстраивается в междисциплинарной области педагогического, психологического и социального оснований, т.е. достаточно четко обозначена специфика той области, где реализуется рассматриваемое явление, однако отсутствует прогнозируемая результативность процесса педагогических взаимодействий.

Российская педагогическая энциклопедия определяет педагогическое взаимодействие как «процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником, в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка» [4, с. 128]. Определение носит обобщенный характер (хотя и менее абстрактный, нежели в словарях С.М. Вишняковой и Л.В. Мардахаева); в то же время можно видеть, что взаимодействие в данной трактовке ориентировано на субъект-объектный характер взаимоотношений участников педа-

гогического процесса, так как предполагается направленное развитие личности одного лишь ребенка. Кроме того, утверждается, что «в основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей» [там же]. Однако все же сотрудничество является одним из видов взаимодействия, а не наоборот, как следует из приведенной цитаты.

«Педагогический словарь» под редакцией Г.М. и А.Ю. Коджаспировых 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... Может проявляться в виде сотрудничества... и в виде соперничества...» [18, с. 18]. 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 категории «педагогическое взаимодействие». Трактовка его 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); социальные взаимодействия в обучении (В.В. Рубцов); содержательно-культурное взаимодействие учителя и ученика (С.А. Гильманов); эмпатийное взаимодействие с учащимися (Н.В. Афанасьева); информационное взаимодействие в обучении (В.С. Данюшенков, Л.А. Сычкина); развивающее учебное взаимодействие (Р.Ш. Царева); продуктивное взаимодействие (М.В. Александрова); диалогическое взаимодействие (М.С. Байматова); технологии взаимодействия в образовательном процессе (О.А. Иванова, Е.В. Коротаева, Е.А. Костылева, Н.Д. Никандров, Д.А. Савицкая, Н.Н. Суртаева и др.) 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 данной базовой категории педагогики. Это явление характеризует своеобразный научный рост самой дефиниции.

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

Учитывая широкий спектр взаимодействий, взаимосвязей, взаимообусловленности и т.д. педагогических явлений, в самом общем приближении можно выделить две их 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 [19, 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 [2, 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, низким 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» [20, с. 45].

Любопытно, что классификационное основание, выявленное А.С. Белкиным, оказалось более чем продуктивным для дальнейшей дифференциации педагогических взаимодействий.

Идея соотношения прав и обязанностей за процесс и результаты обучения и воспитания 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 — педагогической поддержки (работы Н.Б. Крыловой, О.С. Газмана, В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой и др.), которое без сомнения восходит к педагогическому взаимодействию.

В учебном пособии «Педагогическая поддержка ребенка в образовании» 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 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 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 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 [21, с. 66–67].

Таким образом, действительно основу предложенной авторами данного пособия типологии составляет «идея постепенного перенесения ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого растущего человека» [там же].

Также нельзя обойти вниманием и то обстоятельство, что изыскания практико-ориентированной направленности в об-

ласти 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. Гузеев, Э.Ф. Зеер, 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» к такому относятся три описанные составителями обучающие технологии — полного усвоения знаний, парацентрическое обучение и индивидуальная образовательная траектория; а также технология разрешения конфликтов в образовательном процессе [22]. 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.

Становление педагогического взаимодействия как базовой категории еще продолжается. Более чем очевидно, что оно является системообразующим для целого ряда педагогических явлений: взаимоотношения, воздействия, влияние, стили общения, продуктивность совместной деятельности, групповое обучение, субъекты и объекты педагогического процесса и т.д. и т.п.

Можно прогнозировать, что дальнейшее развитие категории «педагогическое взаимодействие» может оформиться в самостоятельное направление — педагогику взаимодействий, исследующую закономерности, принципы и методы взаимосвязи, взаимовлияний в образовательном пространстве, начиная с межличностных контактов участников педагогической деятельности и заканчивая общими процессами, происходящими как в межгосударственных, так и более локальных образовательных системах. Однако наиболее широкой сферой для исследований была и останется область межличностных

контактов участников образовательного процесса, где любое направление (разноуровневое обучение, технологии активизации, интенсификации и эффективного управления учебно-воспитательным процессом, дистантное обучение и т.д.) может изучаться с позиций педагогического взаимодействия.

Литература

1. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1983.
2. *Лийметс Х.Й.* О месте категории «взаимодействие» в педагогике // *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: Сб. науч. тр. Таллинн, 1979.*
3. *Зиятдинова Ф.Г.* Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочения коллективизма по месту жительства: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
4. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. М., 1999.*
5. *Турбовской Я.С.* Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
6. *Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А.Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1988.*
7. *Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. М., 1988.*
8. *Теория и практика воспитательных систем: В 2 кн. М., 1993. Кн. 1.*
9. *Гусинский Э.Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994.
10. *Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калининград, 1995.
11. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Ростов н/Д., 1997.
12. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997.
13. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. М., 1999.*
14. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие. М., 2000.
15. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. М., 1999.
16. *Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М., 2002.*

17. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь. Екатеринбург, 1995.
18. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000.
19. Ляудис В..Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
20. Белкин А.С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург, 1995.
21. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М., 2006.
22. Технологии личностно ориентированного взаимодействия в школьном социуме: Учебно-методич. пособие / Н.Н. Суртаева, О.А Иванова, А.В. Иванова и др. СПб., 2004.