

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-15-27>

*Н. Ф. Радионова*

## РАЗВИВАЮЩЕЕ И РАЗВИВАЮЩЕЕСЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ, ЕЕ СУЩНОСТЬ И РАЗВИТИЕ

*В статье характеризуются научные истоки становления концепции развивающего и развивающегося взаимодействия субъектов образовательного процесса, связанные с исследованиями, которые проводились на кафедре педагогики Герценовского педагогического института, ныне Герценовского университета. В статье раскрывается суть концепции, которая была оформлена в 1991 г. На основе анализа проведенных на кафедре педагогики РГПУ им. А. И. Герцена исследований (1991–2021 гг.) обозначаются основные направления развития концепции.*

**Ключевые слова:** Педагогическое взаимодействие, взаимодействие педагогов и обучающихся, развивающее взаимодействие, развивающееся взаимодействие, диалоговое взаимодействие, помогающее взаимодействие.

*N. Radionova*

## EVER-DEVELOPING AND EVER-EVOLVING INTERACTION BETWEEN STAKEHOLDERS IN EDUCATION: ORIGINS OF THE CONCEPT, ESSENCE AND DEVELOPMENT

*The article explores the origins for the development of the concept of ever-developing and ever-evolving interaction between stakeholders in education. The article reports the results of the long-term study conducted from 1991 to 2021 at the Department of Pedagogy of Herzen Pedagogical Institute, now known as Herzen University. The article discusses the main trends observed in the development of the concept in question.*

**Keywords:** interaction in educational settings, teacher-student interaction, ever-developing and ever-evolving interaction, interaction via dialog, supportive interaction.

### **1. Научные истоки становления концепции.**

13 октября 2021 г. кафедре педагогики (ныне кафедра теории и истории педагогики) Герценовского педагогического университета исполнилось 100 лет. В этой связи вполне правомерно оценить вклад кафедры в развитие различных научных направлений, в том числе и в становление и развитие концепции развивающего и развивающегося взаимодействия участников образовательного процесса.

В семидесятые годы прошлого века на кафедре разрабатывались актуальные

для педагогической науки и образовательной практики проблемы.

Г. И. Щукина [13] вместе со своими учениками исследовала проблему деятельности как педагогической категории и фактора развития познавательных интересов школьников. Фактически исследования этой научной школы заложили основу деятельностного подхода к педагогическим исследованиям и стимулировали разработку различных вариантов связи деятельностей в учебном и воспитательном процессах.

Одним из вариантов такой связи выступает взаимосвязь деятельностей учителя

и учащихся, воспитателя и воспитанников. При таком варианте деятельность педагога задает особенности деятельности учащихся, ее цель, содержание, способы и формы организации. Учитель и учащиеся имеют строго разведенные позиции. Учитель — руководитель учебно-познавательной деятельности (или какой-то другой деятельности), а учащиеся ее осуществляют. Взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся строится несколько иначе и предполагает активное участие школьников не только в процессе выполнения заданий учителя, но и в процессе определения самих задач этой деятельности. Активность учащихся возрастает, если они включаются в совместную с учителем деятельность, т. е. совместно определяют задачи, строят планы по их реализации, совместно решают их, подводят итоги общей работы.

А. К. Громцева [5; 6] исследовала проблему самообразовательной деятельности молодежи как фактора и одновременно показателя личностного развития человека. Ее работы актуализировали проблему самостоятельности обучающегося и одновременно проблему педагогически целесообразной позиции учителя в процессе совместной с обучающимся деятельности.

Другими словами, учеными была зафиксирована взаимосвязь профессиональной позиции учителя и позиции обучающегося в познавательной деятельности. Было установлено, что активность обучающихся в процессе познания требует постоянного профессионального развития педагога.

Серьезным основанием для разработки концепции педагогического взаимодействия послужили работы научной школы Т. Е. Конниковой [10], в поле зрения которых была проблема общения (делового и личного) и отношений (деловых, личностных, гуманистических) школьников как важнейших факторов воспитания личности в коллективе.

В ходе исследования учеными было доказано, что детский коллектив, живущий насыщенной ценностно-ориентированной

жизнью, отличающийся разнообразием осуществляемой деятельности, гуманистическими отношениями, гармонией делового и межличностного общения, способен существенно влиять на развитие личности каждого воспитанника.

Однако содержание и характер этого влияния, как показали исследования, определяются мерой активности самого воспитанника, его отношением к коллективу, его деятельности, общению и отношениям в нем.

Другими словами, развитие личности в коллективе всегда происходит в контексте его деятельности, общения и отношений, которые характеризуют различные варианты связей человека с окружающим миром.

З. И. Васильева [11] и ее ученики исследовали проблемы воспитания школьников в учебной деятельности. Ученые исходили из того, что приобщение учащихся к нравственным ценностям наиболее продуктивно может осуществляться в деятельности, которая является объективно и субъективно значимой для них. Эти ценности осваиваются школьниками не только через содержание учебного материала, но и путем воссоздания их в опыте практических отношений через соответствующие формы деятельности и общения учителя и учащихся. В этой связи ученые вышли на проблему отношений к деятельности и в деятельности и создали серьезное основание для исследования этих отношений как показателя результативности индивидуальной и совместной деятельности, функционально-ролевого и межличностного общения.

Предложенная З. И. Васильевой [3] классификация методов воспитания (методы движения воспитательных целей, задач и путей их достижения; информационно-просветительский метод; ориентационно-трудо-вой метод; метод общения (коммуникативный метод), метод оценки) актуализировали проблему взаимосвязи деятельности, общения и отношений в учебно-воспитательном процессе.

Т. К. Ахаян [2], Т. Н. Мальковская [7], К. Д. Радина [14] исследовали в этот период различные личностные качества школьников (идейно-нравственные убеждения, социальная активность, пионерская позиция), развивающиеся под влиянием школы, семьи и общественных организаций. Работы этих ученых выводили на необходимость рассмотрения деятельности, общения и отношений школьников как взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов их личностного развития.

Т. Н. Мальковская [9], исследуя влияние отношений учитель — ученик на развитие социальной активности старших школьников, неоднократно подчеркивала, что «позиция учителя предполагает быстрое и правильное принятие решений, согласованность действий, проецирование последствий принимаемых решений, быстрое переключение от деловых отношений на личностные и наоборот, опять-таки с соблюдением чувства меры» [9, с. 159].

Другими словами, Т. Н. Мальковская и ее ученики показали, что позиция учителя во взаимодействии с учениками может различаться по своей направленности, по стилю педагогического руководства, по характеру отношений друг к другу, что актуализировало проблему развития совместной деятельности, общения и отношений учителей и учащихся и проблему поиска наиболее адекватных вариантов их взаимосвязи.

Исследования, проводимые под руководством Т. Н. Мальковской, позволили накопить богатый эмпирический материал по отношению старших школьников к различным сторонам их жизни: к учебной и общественной деятельности, общению с товарищами, учителями, родителями, к своему отдыху и себе. Сравнительный анализ данных, полученных в 1966, 1971, 1977, 1982, 1987 гг., дал возможность ученым зафиксировать определенные тенденции, характеризующие социальную ситуацию развития старших школьников, и актуализировать проблему специального

исследования отношений учителей и старших школьников.

Таким образом, проводимые на кафедре педагогики Герценовского университета исследования, связанные с развитием личности в коллективе, с выявлением сущности деятельности, общения, отношений и их взаимосвязи, вместе с работами ученых других кафедр и университетов [19], которые занимались различными аспектами проблемы отношений учитель — ученик, создали необходимые предпосылки для оформления концепции развивающего и развивающегося взаимодействия педагогов и старших школьников.

## **II. Концепция развивающего и развивающегося взаимодействия педагогов и старших школьников.**

В 1991 г. на кафедре концепция была представлена и защищена в виде докторской диссертации [17]. В проведенном исследовании «взаимодействие педагогов и старших школьников понимается как явление многоаспектное: социальное, психологическое и педагогическое. В качестве социального оно характеризует процессы, посредством которых реализуются объективно существующие связи педагога и школьников с окружающим миром, друг с другом. Как психологическое оно характеризует процессы взаимопонимания, сопереживания, соучастия, как педагогическое — специально организуемые, общественно-ценные, целенаправленные процессы, в ходе которых позитивно преобразуются участники взаимодействия, процесс и условия его “развертывания”» [16, с. 19–20].

В концепции ведущим понятием является взаимодействие педагогов и старших школьников, которое «характеризует одновременно и особый тип взаимосвязи, предполагающий взаимное воздействие педагогов и школьников друг на друга, их взаимное влияние и взаимное изменение; и процесс их деятельностного и личностного обменов, в результате чего происходит их взаимное обогащение и преобразование предмета

деятельности; специфическую форму организации их деятельности, предполагающую объединение усилий в воздействии на общий предмет, и целостную систему, функционирующую и развивающуюся в учебно-воспитательном процессе» [16, с. 10].

Взаимодействие становится развивающим по отношению к его субъектам при условии, что оно «сориентировано на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности и педагога, и школьников при соответствующей его организации. Такая организация предполагает: отбор целей, в которых находят свое отражение личностные и профессиональные потребности педагогов и личностные и образовательные потребности учащихся; отбор содержания жизненно важного не только для учащихся, но и для педагогов; выбор способов и форм организации, которые включают и тех, и других в различные деятельностные и личностные связи; реализацию намеченного и оценку полученных результатов» [16, с. 10].

Успешность взаимодействия педагогов и школьников зависит от ряда условий. «Первая группа условий связана с личностными потребностями, возможностями, отношениями учащихся. Вторая группа — с педагогами и раскрывает их личностные и профессиональные потребности, возможности, отношения. Третья — характеризует особенности самого процесса взаимодействия. Четвертая характеризует особенности состояния всей системы, ее связи с более широкими системами» [16, с. 24]. Все эти группы условий взаимосвязаны и взаимообусловлены и только в своей совокупности способствуют успешности. Ведущая роль в их обеспечении принадлежит педагогам, которые отвечают и за общую организацию взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, и за формирование соответствующих отношений в нем.

Таким образом, предложенная концепция ориентирует на то, что взаимодействие участников образовательного процесса не может оставаться неизменным. Оно каждый раз

меняется в зависимости от решаемых задач и складывающейся ситуации развития. Но при этом взаимодействие всегда ориентировано на построение гуманистических отношений его участников, на проявление и развитие их личностных, образовательных, профессиональных потенциалов.

### III. Развитие концепции.

В последующие годы (с 1991 г. по настоящее время) концепция развивающего и развивающегося взаимодействия педагогов и старших школьников получила свое дальнейшее развитие.

Исследования, которые строились на этой концепции, осуществлялись:

- на базе разных уровней школьного образования (начальная школа, основная и старшая) и дополнительного образования детей;
- в условиях профессионального образования (начального, среднего, высшего, постдипломного);
- на содержании образования разного профиля (педагогика, естественнонаучное образование, языковое, музыкальное, физическая культура, сельскохозяйственное образование);
- в процессе изучения педагогических дисциплин и педагогической практики;
- на материалах отечественного и зарубежного опыта.

Исследования, проведенные на базе начальной школы, показали, что ориентация учителя на развивающее и развивающееся взаимодействие с детьми может способствовать решению достаточно сложных современных задач образования, связанных:

- с реализацией дифференциации музыкального образования в начальной школе (Л. А. Перова, 1998 г. [4, с. 24–29]);
- с обогащением опыта детей ситуациями выбора в образовательном процессе (Е. В. Крылова, 1999 г. [4, с. 29–33]);



- с включением младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность (Н. Ю. Румянцева, 2007 г. [4, с. 33–39]).

Однако в ходе исследований было выявлено, что учитель для этого должен не просто знать, как решать новые задачи, а соответствующим образом относиться и к детям, как становящимся субъектами познавательной деятельности; и к их деятельности, в которой они преодолевают определенные трудности; и к совместной с детьми деятельности, которая требует определенной педагогической позиции; и к их родителям, помощь которых требует определенной педагогической направленности; и к себе как профессионалу, которому необходимо постоянно учиться. Важную роль во взаимодействии с детьми играют родители, отношения которых с детьми существенно влияют на результаты образовательного процесса.

В исследовании Г. М. Рогозиной (1992 г.) показано, что взаимодействие родителей и детей в школе обладает «богатыми, уникальными возможностями для преобразования семейных отношений и самих членов семьи. Оно может существенно повышать степень взаимопонимания родителей и детей; способствовать формированию у них стремления и умения сотрудничать, заботиться друг о друге; развивать чувство терпимости, уважения; углублять интерес друг к другу; влиять на восприятие ценностных ориентаций, идеалы, менять отношения между родителями и учителями; стимулировать профессиональный рост учителей» [4, с. 43].

Однако, «эти возможности взаимодействия родителей и детей в школе реализуются, если при его построении учитываются основные тенденции современной социокультурной ситуации; потребности и возможности самих взаимодействующих; от этапа к этапу усложняются его задачи, содержание, усиливается роль творческих ситуаций; имеет место вариативность форм, типов взаимодействия» [4, с. 43].

Исследования, выполненные на базе основной школы, дают основания утверждать, что включение подростков в проектную деятельность способствует:

- успешной реализации принципа учета половозрастной дифференциации (А. П. Антипова, 1999 г. [4, с. 44–48]; В. Б. Буланова, 2005 г. [4, с. 49–54]);
- развитию социальной ответственности младших подростков (Н. В. Гузенко, 2008 г. [4, с. 54–61]);
- развитию ценностного отношения к чтению (Т. Г. Галактионова, 2008 г. [4, с. 206–217]);
- развитию опыта созидательного взаимодействия подростков (С. А. Суворова, 2010 г. [4]);
- развитию познавательной самостоятельности подростков (А. А. Каменский, 2020 г. [8]).

Однако, как показано в этих исследованиях, это происходит только в том случае, когда требуемое проектной деятельностью изменение позиции подростков (от усвоения готового опыта к созданию собственного), сопровождается сообразной этому позицией педагогов. Другими словами, когда педагоги выбирают, подбирают вариант взаимодействия, соответствующий решаемой задаче и складывающейся ситуации развития подростков.

В ходе исследований на базе учреждений дополнительного образования детей было выявлено, что различные формы организации сообществ детей и взрослых в этой системе (клуб, туристское путешествие, музей, студия) обладают богатыми педагогическими возможностями (М. Р. Катунцова, 1998 г. [4, с. 273–278]; С. М. Губаненков, 2001 г. [4, с. 279–285]; Е. Ю. Еремеева, 2009 г. [4, с. 285–293]; И. В. Швецова, 2018 г.):

- в развитии интересов детей, их межличностного общения;
- в развитии навыков выбранного вида деятельности;
- в становлении подростков субъектами проектной деятельности;

- в обогащении опыта школьников разновозрастным взаимодействием.

Эти возможности реализуются, прежде всего, благодаря отношениям взрослых, детей, их родителей, выпускников.

Интересные результаты были получены при исследовании в начальном профессиональном образовании (Н. В. Киселев, 1997 г. [4, с. 73–77]). В исследовании доказано, что пространственно-временной подход, примененный ранее к развитию педагогического взаимодействия в старших классах школы, применим и в существовавших в то время ПТУ.

«Применение пространственно-временного подхода означает, что организация взаимодействия педагогов и учащихся включает в себя:

- целенаправленное, систематическое изучение этого взаимодействия в трех взаимосвязанных аспектах (по «содержанию обмена», «способу обмена» и «типу взаимосвязи») и отношений учащихся к деятельности и людям;
- оценку вклада сложившегося «пространства» вариантов взаимодействия в решение задач конкретной образовательной системы и дальнейшее развитие отношений учащихся;
- отбор вариантов взаимодействия из «пространства» возможных, которые сообразны задачам образовательной системы и ее особенностям, соответствуют потенциалам учащихся, учитывают реальный уровень их отношений;
- выстраивание отобранных вариантов взаимодействия на каждом временном периоде в логике профессионально-личностного становления учащихся;
- анализ изменений в отношениях учащихся к деятельности и людям, происшедших под влиянием обновленного взаимодействия» [4, с. 76–77].

В условиях среднего профессионального педагогического образования исследователям удалось выявить:

- зависимость становления педагогической позиции будущего педагога от характера взаимодействия студентов и преподавателей, самих студентов, преподавателей, работающих со студентами. В ходе исследования было доказано, что взаимодействие, характеризующееся гуманизацией и демократизацией, ориентацией на непрерывность образования, вариативностью, возможностью используемых средств образовательного процесса, содействует становлению личностно-ориентированной педагогической позиции будущего педагога (Т. Г. Галактионова, 1997 г. [4, с. 78–81]);
- зависимость становления образовательной системы педагогического колледжа от всей системы отношений в нем, в том числе и от отношений преподавателей и студентов (Е. Р. Зинкевич, 1999 г. [4, с. 81–89]);
- зависимость отношения студентов педагогического колледжа к работе в сельских образовательных учреждениях от содержания и характера взаимодействия всех субъектов профессиональной подготовки (преподавателей, студентов, выпускников колледжей, педагогических коллективов сельских образовательных учреждений (З. Б. Ефлова, 2003 г. [4, с. 89–95]);
- зависимость профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа как «поэтапного процесса движения от осознания себя в среде — к использованию возможностей среды, а далее к ее преобразованию» [4, с. 99], от качества образовательной среды. Доказано, что образовательная среда, включающая в себя и социальный компонент (преподавателей, студентов, представителей различных служб колледжа),

успешно содействует профессиональному самоопределению студентов, если она является развивающейся (открытой, разнообразной, комфортной) и стимулирует обучающихся к активному взаимодействию с ней (О. Ю. Мондонен, 2006 г. [4, с. 95–100]).

Исследования, выполненные на кафедре в условиях высшего педагогического образования, внесли свой вклад в развитие рассматриваемой концепции педагогического взаимодействия.

В исследовании М. Л. Елекоева (1992 г.) [4, с. 113–117], которое посвящено выявлению педагогических идей художников, доказано, что наиболее существенным общепедагогическим наследием художников является комплекс идей, связанный с проблемой отношений между учителем и учеником.

Исследователь выделяет несколько форм взаимодействия в изобразительном искусстве: Трактат и Копирование как формы опосредованного взаимодействия; Мастерская и Академия как формы непосредственных отношений, характеризующихся различными способами организации, и Ученичество, которое является качественной характеристикой взаимодействия. Исследователем доказано, что включение этих идей в профессиональную подготовку будущих учителей изобразительного искусства по принципам синхронности, дополнительности и личностной значимости для студентов существенно ее обогащает.

В исследовании Г. Г. Столярова (1993 г.) [4, с. 118–122], которое было направлено на теоретическое обоснование и практическую реализацию программы подготовки студентов к педагогическому диалогу в цикле педагогических дисциплин, педагогический диалог выступает как «многоаспектное понятие, которое отображает широкий круг педагогических явлений. Оно характеризует одновременно и особый тип педагогических отношений, и специфическую форму педагогического общения, и особую форму педагогического взаимодействия. В своей

целостности педагогический диалог предстает как целенаправленное, организованное взаимодействие субъектов педагогического процесса, которое строится на принципах сотрудничества, сотворчества, сопереживания. Оно предполагает наличие проблемы (вопроса), имеющей разные решения, желание субъектов в процессе взаимного информационного и ценностного обмена найти из разных ответов наиболее оптимальный и ведет к преобразованию проблемы (вопроса), самих субъектов и отношений между ними» [4, с. 121].

В исследовании С. Я. Скибинского (1997 г.) [4, с. 122–127], которое обращено к проблеме подготовки педагогов к взаимодействию с детьми, оставшимися без попечения родителей, рассматривается особый тип педагогического взаимодействия — помогающее. Этот тип взаимодействия «ориентирован на содействие личностному развитию детей, оставшихся без попечения родителей. Его основа — успешная реализация духовной потребности человека во взаимодействии с другим человеком. Его участники связаны приоритетной субъект-субъектной взаимосвязью, в которой реализуется духовный обмен между педагогом и воспитанником. Ведущей целью помогающего взаимодействия является личностный рост его субъектов. Ребенок в нем имеет возможности установить глубокие и постоянные привязанности с другими людьми; является субъектом права; свободен от чрезмерной опеки взрослых и принимает решения, касающиеся своего сегодняшнего и завтрашнего дня; имеет богатые ответственные взаимосвязи с миром. Для отношения педагога к ребенку характерны естественность, теплая забота и принятие, сенситивное понимание, а сущностью этого отношения является позиция «надежного опекуна»; в такой позиции целостно отражены привязанность и уважение к ребенку, ответственность за него» [4, с. 125].

Исследуя взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов, О. Е. Павозкова (2001 г.) [4, с. 131–136] уста-

новила, что это взаимодействие будет существенно обогащать образовательный опыт студентов, содействовать их личностно-профессиональному становлению, гуманизировать систему их личностных отношений, если оно будет строиться как открытое, гибкое и дифференцируемое.

В исследовании О. Е. Павозковой доказано, что «взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов в процессе изучения педагогических дисциплин обладает богатыми возможностями влияния на развитие отношения студента к себе как субъекту личностно-профессионального становления. Эти возможности реализуются, если:

- его содержание обогащается идеями о человеке как субъекте развития, жизнедеятельности, об особенностях становления отношения к себе как к субъекту личностно-профессионального развития;
- его организация строится на основе тщательного изучения образовательных потребностей, интересов и устремлений студентов, активного включения их в процессы самоанализа и осмысления собственной роли в профессиональном становлении; с учетом имеющихся педагогических возможностей, с ориентацией на особенности будущей профессиональной деятельности;
- существует поддерживающая в личностно-профессиональном становлении студента образовательная среда» [4, с. 135].

В исследовании А. Г. Гогоберидзе (2002 г.) [4, с. 145–157], в котором разрабатывается гуманитарный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов, убедительно доказывается, что «субъектная позиция студента как особое развивающееся качество его личностной позиции зависит от направленности деятельности преподавателя на установление особого характера связей между деятельностью субъектов образовательного процесса» [4, с. 152]. Деятельность преподавателя в этом процессе определяется

как педагогическая помощь, которая носит поэтапный характер. Каждый этап предполагает решение своих задач, а значит свой особый характер взаимодействия.

В исследовании А. И. Готской (2010 г.) [4, с. 264–272] предпринята серьезная попытка рассмотреть профессиональное педагогическое взаимодействие учителей посредством сети Интернет в контексте развивающего и развивающегося взаимодействия.

Исследователю удалось раскрыть сущность профессионального педагогического взаимодействия учителей посредством сети Интернет, которое представлено как «одна из современных задач профессиональной деятельности и вид информационного взаимодействия, в ходе которого происходит информационный, ценностный и деятельностно-практический обмен между субъектами педагогического процесса, который осуществляется в различных индивидуальных и групповых формах и реализуется посредством совмещения письменной и устной речи с использованием паралингвистических приемов и соблюдением норм сетевого этикета» [4, с. 269].

Интересные результаты для развития концепции получены и в ходе исследований, осуществленных в процессе изучения педагогических дисциплин.

Исследователями выявлено, что педагогические дисциплины в вузе могут способствовать:

- актуализации образовательно-профессиональных достижений студентов, т. е. превращению этих достижений в личностно-значимые (Л. П. Жуйкова, 1998 г. [4, с. 127–131]);
- становлению образа современного педагога у студентов как сложного когнитивного и эмоционального образования в сознании, которое отражает в себе субъективные представления о педагоге как профессионале в его многоаспектной природе (С. П. Ильина, 2003 г. [4, с. 166–171]);



- становлению профессиональной компетентности будущего учителя музыки, которая проявляется «в умении выявлять музыкальные способности детей, их эстетические пристрастия, предшествующий музыкальный опыт; в умении отбирать музыкальный репертуар, соответствующий возрасту, использовать разнообразные формы музыкальной деятельности детей, разрабатывать формы оценивания; в умении взаимодействовать с детьми, учителями, родителями, общественными организациями; в умении осуществлять педагогическое сопровождение детей в конкретной ситуации» (Е. В. Гребенюк, 2005 г.) [4, с. 174];
- овладению будущими педагогами интерактивными формами организации образовательного процесса, что помогает строить многовариантное педагогическое взаимодействие (Н. П. Колесник, 2007 г. [4, с. 182–188]);
- становлению готовности студентов педагогического вуза к решению общепрофессиональных задач, которые имеют объективно-субъективный характер и опыт решения которых накапливается в процессе решения учебных задач (С. В. Ривкина, 2011 г.) [18]. При этом, как показано в исследовании, подготовка студентов к решению общепрофессиональных задач требует использования дифференцированного подхода, который кроме учета текущей и итоговой готовности студентов к решению задач, разработки дифференцированных учебных задач, предполагает использование разнообразных форм взаимодействия преподавателя и студентов, многовариантность их позиций в этом взаимодействии, оказание дифференцированной помощи при решении предлагаемых задач.

Важным условием реализации возможностей педагогических дисциплин, как установлено в ходе исследований, является

специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, сообразное решаемым задачам и особенностям ситуации развития (поддерживающее, личностно-ориентированное, комфортное, открытое, гибкое, дифференцированное, диалоговое и др.).

Исследование А. Н. Саврасовой (2006 г.) [4, с. 176–182], которое было направлено на выявление, обоснование и реализацию педагогических условий, при которых педагогическая практика способствует формированию опыта профессиональной деятельности будущих учителей, вносит свой вклад в развитие идей развивающего и развивающегося взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Исследователь убедительно доказал, что среди всех факторов, влияющих на профессиональное становление студентов в ходе педагогической практики, «особое место занимают осознанное управление студентами своим опытом, связанное с осуществляемой рефлексией, и практическая деятельность по решению профессиональных задач» [4, с. 180].

Другими словами, важную роль играет педагогическое взаимодействие, в котором студенты выступают субъектами своего профессионального развития, а преподаватели вуза, учителя, методисты помогают им в этом процессе.

Активную позицию студентам в их профессиональном становлении в вузе отводят М. Л. Соколова (2001 г.) и А. В. Платонова (2009 г.).

В исследовании М. Л. Соколовой [4, с. 136–140] доказывается не только необходимость, но и возможность проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе. В качестве важных педагогических условий, способствующих успешности этих процессов, выделяются активная позиция студентов в решении всех возникающих проблем и педагогически целесообразная помощь студентам со стороны преподавателей.

В исследовании А. В. Платоновой [4, с. 217–224] в качестве одного из путей подготовки студентов к использованию педагогических технологий в профессиональной педагогической деятельности, рассматривается разработка учебно-методического обеспечения, которое сориентировано на активную позицию будущих учителей в процессе профессионального становления.

Исследования, проведенные в условиях постдипломного педагогического образования, показали, что на этом этапе очень существенную роль играет вся система педагогического взаимодействия. Содержание и характер этого взаимодействия влияют:

- на систему оценивания профессиональной деятельности учителей руководителем образовательного учреждения (В. Н. Волков, 2001 г. [4, с. 246–251]);
- на деятельность руководителя по развитию учреждения дополнительного педагогического образования (Л. И. Уварова, 2004 г. [4, с. 251–257]);
- на развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становления (В. В. Поликарпова, 2009 г. [4, с. 257–263]).

При этом в исследованиях доказано, что открытость педагогического взаимодействия в образовательном учреждении, его гибкость, разнообразие содержания, многовариантность способов и форм организации обеспечивают более высокие результаты деятельности.

Значимость концепции развивающего и развивающегося взаимодействия субъектов образовательного процесса подтверждают и сравнительные исследования (Франция (С. В. Владимирова, 2001 г. [4, с. 140–145]), Германия (В. С. Пусвацет, 2007 г. [4, с. 188–195]), Великобритания (Е. В. Абазовик, 2010 г. [4, с. 101–112]), Палестина (Абдалла Абуджрай, 2014 г. [1])), в которых зафиксированы схожие ценностно-целевые основы образования в различных странах: направленность на человека, непрерывность его

образования, гуманизация и демократизация содержания образования, уровневость и открытость образования и др. Ценностно-целевые основы образования убеждают в необходимости постоянного развития отношений учителей и учащихся, воспитателей и воспитанников, поиска разных вариантов построения педагогического взаимодействия.

Докторские исследования (Г. Н. Пономарев, 2003 г. [4, с. 157–66]; Э. В. Балакирева, 2008 г. [4, с. 196–206]; М. В. Дружинина, 2009 г. [4, с. 224–236], С. П. Сорокоумов, 2012 г. [20]), выполненные и защищенные на кафедре педагогики, посвященные проблеме обновления высшего отечественного образования, открывают новые возможности для развития взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В исследованиях показано, что сущностное обновление высшего профессионального образования требует новых технологий (педагогических, информационных, социальных и др.). Использование этих технологий ведет к существенной перестройке профессиональной позиции преподавателей, позиции студентов, а значит и характера их взаимодействия.

Таким образом, проведенные на кафедре педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в период с 1991 г. по настоящее время исследования дают основания утверждать, что рассматриваемая концепция существенно обогатилась.

**Во-первых**, расширились границы применения концепции: не только старшая школа, но и начальная, и основная; не только школьное образование, но и дополнительное; не только общее образование, но и профессиональное.

**Во-вторых**, расширился круг субъектов, включенных в педагогическое взаимодействие: не только учителя, но и воспитатели, преподаватели колледжей, вузов, педагоги учреждений дополнительного образования детей и профессионального образования, руководители образовательных учреждений и др.; не только старшеклассники, но и младшие

школьники, подростки, студенты, учителя и преподаватели как обучающиеся и др.

**В-третьих**, уточнено понятие развивающее (направленное на личностное, личностно-профессиональное и профессиональное развитие субъектов) и развивающееся (проектируемое в соответствии с решаемыми задачами и особенностями ситуации развития субъектов) взаимодействие субъектов образовательного процесса.

**В-четвертых**, уточнен характер связей таких понятий, как «деятельность», «общение», «отношения»; «взаимодействие» и «совместная деятельность», «взаимодействие» и «диалог»; «субъект-субъектное взаимодействие» и «субъект-объект-субъектное взаимодействие» и др.;

**В-пятых**, выявлены различные предназначения педагогического взаимодействия, как педагогической ценности, как профессиональной задачи и результата педагогической деятельности; как условия и показателя успешности педагогического процесса.

**В-шестых**, охарактеризованы и апробированы различные варианты взаимодействия:

диалоговое, помогающее, личностно-ориентированное, созидательное и др.

**В-седьмых**, апробированы различные формы педагогического взаимодействия (мастер-класс, клуб, музей, путешествие, лаборатория и др.).

Проведенный анализ позволяет наметить некоторые пути дальнейшего исследования проблемы педагогического взаимодействия и обогащения концепции развивающего и развивающегося взаимодействия субъектов образовательного процесса.

**Первое направление.** Выявление особенностей субъектов образовательного процесса в условиях постоянного развития самостоятельности обучающихся.

**Второе направление.** Выявление особенностей педагогического взаимодействия в условиях цифровизации общества.

**Третье направление.** Выявление общего и особенного в педагогическом взаимодействии в условиях традиционного и смешанного обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абуджрай А.* Подготовка учителей технологии в современной Палестине: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.
2. *Ахьян Т. К.* Педагогические основы становления идейно-нравственных убеждений подростков // Нравственное формирование личности школьника в коллективе: постоянно действующий межвузовский республиканский тематический сборник научных трудов. Вып. 4 / ред. З. И. Васильева. Л.: ЛГПИ, 1977. С. 3–15.
3. *Васильева З. И.* Методы воспитания — насущная проблема перестройки образования // Формула воспитания: личность, деятельность, коллектив. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 330–343.
4. Взаимодействие субъектов образовательного процесса: результаты диссертационных исследований / сост. А. В. Платонова, В. С. Пусвацет, С. В. Ривкина. СПб.: Лема, 2011. 294 с.
5. *Громцева А. К.* Самообразование как социальная категория: учебно-методическое пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1976. 87 с.
6. *Громцева А. К.* Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы: Методическое пособие. Л.: ЛГПИ, 1974. 117 с.
7. *Каменский А. А.* Развитие познавательной самостоятельности подростков в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2020. 22 с.
8. *Мальковская Т. Н.* Воспитание социальной активности старших школьников: Учебное пособие. Л.: ЛГПИ, 1973. 172 с.
9. *Мальковская Т. Н.* Учитель — ученик. М.: Знание, 1977. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология». № 2.)
10. Нравственное формирование личности школьника в коллективе: постоянно действующий межвузовский республиканский тематический сборник научных трудов. Вып. 1. / ред. Т. Е. Конникова, В. Г. Куценко, Н. А. Лукьянова. Л.: ЛГПИ, 1975. 186 с.

11. Нравственное формирование личности школьника в коллективе: постоянно действующий межвузовский республиканский тематический сборник научных трудов. Вып. 4. / ред. З. И. Васильева. Л.: ЛГПИ, 1977. 132 с.
12. Особенности взаимодействия преподавателей и студентов в многоуровневом высшем педагогическом образовании: коллективная монография. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. 198 с.
13. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: постоянно действующий межвузовский республиканский тематический сборник научных трудов. Вып. 3. Л.: ЛГПИ, 1977. 134 с.
14. Формирование эмоционально-нравственного опыта детей в пионерской организации // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена «Воспитание чувств детей и подростков» / ред. и сост. К. Д. Радина. Л.: ЛГПИ, 1971. С. 3–29.
15. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: учебное пособие по спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1989. 84 с.
16. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 36 с.
17. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 470 с.
18. Радионова Н. Ф., Ривкина С. В. Подготовка студентов к решению современных общепрофессиональных задач педагогической деятельности: учебное пособие. СПб.: «Свое издательство», 2020. 50 с.
19. Радионова Н. Ф., Ривкина С. В. Проблема отношений учитель-ученик в педагогической науке: история вопроса // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2014. № 5 (61). С. 375–380.
20. Сорокоумов С. П. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов сельскохозяйственного профиля в процессе интегративно-модульного обучения в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2012. 41 с.

#### REFERENCES

1. *Abudzhraj A.* Podgotovka uchitelej tekhnologii v sovremennoj Palestine: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2014. 23 s.
2. *Akhayan T. K.* Pedagogicheskie idei osnovy stanovleniya idejno-nravstvennykh ubezhdenij podrostkov // Nравstvennoe formirovanie lichnosti shkol'nika v kollektive: postoyanno dejstvuyushchij mezhvuzovskij respublikanskij tematiceskij sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 4 / red. Z. I. Vasil'eva. L.: LGPI, 1977. S. 3–15.
3. *Vasil'eva Z. I.* Metody vospitaniya – nasushchnaya problema perestrojki obrazovaniya // Formula vospitaniya: lichnost', deyatelnost', kollektiv. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. S. 330–343.
4. Vzaimodejstvie sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa: rezul'taty dissertatsionnykh issledovanij / sost. A. V. Platonova, V. S. Pusvatset, S. V. Rivkina. SPb.: Lema, 2011. 294 s.
5. *Gromtseva A. K.* Samoobrazovanie kak sotsial'naya kategoriya: uchebno-metodicheskoe posobie k spetskursu. L.: LGPI, 1976. 87 s.
6. *Gromtseva A. K.* Samoobrazovanie starsheklassnikov obshcheobrazovatel'noj shkoly: Metodicheskoe posobie. L.: LGPI, 1974. 117 s.
7. *Kamenskij A. A.* Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti podrostkov v sovremennoj shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2020. 22 s.
8. *Mal'kovskaya T. N.* Vospitanie sotsial'noj aktivnosti starshikh shkol'nikov: Uchebnoe posobie. L.: LGPI, 1973. 172 s.
9. *Mal'kovskaya T. N.* Uchitel' – uchenik. M.: Znanie, 1977. 64 s. (Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. Seriya "Pedagogika i psikhologiya". № 2.)
10. Nравstvennoe formirovanie lichnosti shkol'nika v kollektive: postoyanno dejstvuyushchij mezhvuzovskij respublikanskij tematiceskij sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 1. / red. T. E. Konnikova, V. G. Kutsenko, N. A. Luk'yanova. L.: LGPI, 1975. 186 s.
11. Nравstvennoe formirovanie lichnosti shkol'nika v kollektive: postoyanno dejstvuyushchij mezhvuzovskij respublikanskij tematiceskij sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 4. / red. Z. I. Vasil'eva. L.: LGPI, 1977. 132 s.
12. Osobennosti vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov v mnogourovnevom vysshem pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya. SPb.: Izd-vo "SOYuz", 2001. 198 s.



- 
13. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya: postoyanno dejstvuyushchij mezhvuzovskij respublikanskij tematicheskij sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 3. L.: LGPI, 1977. 134 s.
14. Formirovanie emotsional'no-nravstvennogo opyta detej v pionerskoj organizatsii // Uchenye zapiski LGPI im. A. I. Gertsena "Vospitanie chuvstv detej i podrostkov" / red. i sost. K. D. Radina. L.: LGPI, 1971. S. 3–29.
15. *Radionova N. F.* Vzaimodejstvie pedagogov i starshikh shkol'nikov: uchebnoe posobie po spetskursu. L.: LGPI, 1989. 84 s.
16. *Radionova N. F.* Pedagogicheskie osnovy vzaimodejstviya pedagogov i starshikh shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom protsesse: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. L., 1991. 36 s.
17. *Radionova N. F.* Pedagogicheskie osnovy vzaimodejstviya pedagogov i starshikh shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom protsesse: dis. ... d-ra ped. nauk. L., 1991. 470 s.
18. *Radionova N. F., Rivkina S. V.* Podgotovka studentov k resheniyu sovremennykh obshcheprofessional'nykh zadach pedagogicheskoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie. SPb.: "Svoe izdatel'stvo", 2020. 50 s.
19. *Radionova N. F., Rivkina S. V.* Problema otnoshenij uchitel'-uchenik v pedagogicheskoy nauke: istoriya voprosa // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye i sotsial'nye nauki". 2014. № 5 (61). S. 375–380.
20. *Sorokoumov S. P.* Formirovanie professional'nykh kompetentsij budushchikh spetsialistov sel'skokhozyajstvennogo profilya v protsesse integrativno-modul'nogo obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2012. 41 s.