

УДК 378
ББК 74.58

Andronatyi Valentina Vasilyevna,
candidate of pedagogic sciences, assistant professor
of the department of management
of social and economic processes
of the State Institute of Economics, Finance,
Law and Technologies,
Gatchina,
e-mail: rioloief@rambler.ru

Андронатий Валентина Васильевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры управления социальными
и экономическими процессами
Государственного института экономики,
финансов, права и технологий,
г. Гатчина,
e-mail: rioloief@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE HIGHER SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS

На основе анализа подходов к определению понятия взаимодействия в совокупном гуманитарном знании выявляется специфика педагогических аспектов феномена взаимодействия в вузе. Рассматриваются теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия в образовательной среде высшего учебного заведения. В контексте представлений о педагогической действительности высшей школы как пространства взаимодействия преподавателей и студентов выявляются диалектические противоречия в современной образовательной реальности вуза, обосновываются диалектические характеристики взаимодействия преподавателей и студентов как субъектов образовательной среды современного вуза. Раскрываются структура и сущность педагогического взаимодействия в высшей школе современной России.

Specificity of pedagogical aspects of the higher school interaction phenomenon is examined based on the analysis of approaches to definition of the concept of interaction in the aggregate humanitarian knowledge. Theoretical-methodological fundamentals of pedagogical interaction in education environment of higher school are discussed. Dialectic conflicts in the modern educational environment of higher school are revealed in the context of ideas about pedagogical environment of higher school as the space for interaction of teachers and students; dialectic features of interaction of teachers and students as the subjects of educational environment of modern higher school are justified. Structure and essence of pedagogical interaction at higher school of modern Russia are determined.

Ключевые слова: высшая школа, образовательная среда вуза, педагогическое взаимодействие, структура взаимодействия, субъекты образовательной среды, субъекты педагогического взаимодействия, предмет взаимодействия, педагогическое воздействие, педагогическое влияние, уровни взаимодействия, характеристики педагогического взаимодействия.

Keywords: higher school, educational environment of the higher educational institution, pedagogical interaction, structure of interaction, subjects of educational environment, subjects of pedagogical interaction, object of interaction, pedagogical impact, pedagogical influence, levels of interaction, characteristics of pedagogical interaction.

Взаимодействие относится к тем универсальным феноменам человеческого бытия, которые в принципе не могут быть определены однозначно: только как процесс или как форма, в которой проявляются взаимосвязи индивидов и сообществ, или только как система, описывающая эти связи. Взаимодействие людей в современном обществе может инициироваться как самими людьми, так и теми или иными объективно заданными между ними отношениями: индивидуальными, социальными, профессиональными, деловыми, педагогическими и др. [1].

В зависимости от того, в какие из указанных отношений объективно поставлены субъекты взаимодействия, и следует описывать содержательные признаки предмета взаимодействия. Взаимодействие в современном вузе — это неотделимый от него сегмент образовательной реальности, содержательным признаком которого является влияние преподавателей и студентов друг на друга и их последующие взаимные изменения в ходе реализации педагогического процесса [2; 3; 4].

Что же касается формализованных признаков (описывающих форму) взаимодействия, то здесь в подходах разных гуманитарных дисциплин, активно использующих данную научную категорию (философия, социальная психология, социология, психология и др.) [1; 5; 6], можно найти много общего. Так, можно выделить в качестве формализованного признака взаимодействия его общую информационную структуру, которую на разных уровнях общности описывают практически все вышеуказанные дисциплины [7; 8; 9; 10]. В этой информационной структуре присутствуют такие компоненты, как: 1) передача энергии (действия, состояния), информации (идеи, мысли, содержания учебного материала и пр.) в смысловом контексте конкретной ситуации от одного субъекта другому — мы назовем эту передачу воздействием; 2) влияние указанного воздействия на второго субъекта; 3) изменение его (то есть усвоение полученного действия, состояния или информации) и 4) ответная реакция измененного субъекта, которая, в свою очередь, является новым воздействием на ситуацию и на первого субъекта, и таким образом цикл замыкается, повторяясь на следующем ситуативном уровне (или витке спирали) взаимодействия [11].

Общее в подходах различных научных дисциплин к определению взаимодействия выражено прежде всего в обязательном наличии, во-первых, его субъектов (как сторон или участников, от свойств которых зависит ход

взаимодействия), во-вторых, среды, обладающей теми или иными, не всегда четко определенными искажающими свойствами по отношению к предмету взаимодействия, и, в-третьих, собственно предмета, выражающего содержание взаимодействия. Указанную среду подходы различных научных дисциплин называют по-разному: информационной [5; 9], образовательной [2; 3; 12; 13], социально-психологическим климатом коллектива [8; 14], «полем» взаимоотношений [15] и т. д. Предметами взаимодействия служат: информация, которой обмениваются субъекты в процессах общения или общей совместной деятельности [16]; собственно общение или собственно деятельность [13]; проблема или ситуация, требующая решения [3; 17] и др. В равной мере указанные качества относятся и к педагогическому взаимодействию [11].

При этом в отличие от педагогического общения, реализующего субъект-субъектные отношения, и от деятельности (субъект-объектные отношения) во взаимодействии всегда проявляется сочетание указанных вариантов в виде или субъект-объект-субъектных, или субъект-субъект-объектных отношений.

С нашей точки зрения, проблема взаимодействия в современной педагогике — это поиск тех оснований и взаимосвязей в отношениях субъектов педагогического процесса, знание которых позволит им строить оптимальные стратегии поведения и деятельности по отношению друг к другу, адекватные задачам конкретных учебных и внеучебных ситуаций.

Очевидно, что любые взаимодействия субъектов педагогического процесса друг с другом включают в себя не только и не столько набор стандартизированных конкретно-содержательных действий, называемых в дидактике в зависимости от контекста элементами, этапами, компонентами процессов обучения или деятельности, но и в той или иной мере осмысление и анализ своих и чужих действий, слов, а также результаты их влияния на всех участников взаимодействия, те или иные изменения в личных и профессиональных отношениях, самоконтроль, самооценку и т. д.

Мы рассматриваем педагогическую действительность высшей школы как пространство взаимодействия преподавателей и студентов, такой позволяет выявить следующие противоречия в образовательной реальности вуза:

— между принципиальной невозможностью количественного измерения вклада взаимоотношений (и взаимопонимания) преподавателя и студентов в качество процесса обучения и его существенным влиянием на результаты обучения и социализации студентов;

— между активно продолжающейся унификацией процесса обучения, что приводит к стандартизации набора ролевых игр преподавателей и студентов друг с другом, и индивидуальными особенностями отдельных преподавателей и студентов, неповторимостью и уникальностью каждого акта их взаимодействия;

— между активно навязываемыми извне изменениями представлений о нормах и границах социального поведения молодых людей и отечественными педагогическими традициями в отношениях в паре «учитель — ученик» (слушание, почтение, уважение и др.);

— между тем, что межличностные взаимоотношения преподавателей и студентов, с одной стороны, повышают эффективность образовательного процесса и социализации студентов, с другой —

снижают объективность ранжирования студентов; — между разным характером менталитетов преподавателей и студентов;

— между особенностями поведения студентов, обучающихся за счет бюджета и за свой счет, и др.

Итак, в педагогическом взаимодействии, как и любом другом, всегда представлены, во-первых, субъекты взаимодействия, которыми являются преподаватели и студенты [4; 18], во-вторых, образовательная среда [2; 12; 19], создающая определенные специфические социальные, психологические и другие условия, влияющие как на участников, так и на предмет их взаимодействия, и, в-третьих, собственно сам предмет, выражающий содержание взаимодействия [16]. Предметом взаимодействия преподавателя и студента современного вуза может служить: новый или уже известный студенту учебный материал (теория, тема, вопрос, практическая или теоретическая задача и т. д.), то есть информация, которой обмениваются субъекты в процессе общения или общей совместной (учебной, внеучебной, преподавательской) деятельности; собственно общение преподавателя со студентами (или общение тех и других между собой); собственно деятельность; проблема или ситуация, требующая решения, и др.

Особенным для педагогического подхода к взаимодействию является, по нашему убеждению, безусловное существование границ, детерминирующих юридические, социальные и нравственные нормы взаимодействия преподавателей и обучаемых. При этом очевидно, что юридические и социальные нормы, ограничивающие педагогическое взаимодействие, являются внешними и объективными ограничениями, хотя и могут различаться в зависимости от эпохи и государственных законов. Нравственные нормы могут определяться как традициями, так и уровнем общечеловеческой культуры преподавателей и студентов, среды, в которой происходит их взаимодействие, а также его морально-этическим содержанием. То есть в этих нормах можно выделить как внешние и объективные, так и внутренние и субъективные ограничения. В настоящее время в нашей стране отношения к указанным ограничениям для платных и «бесплатных» образовательных учреждений настолько отличаются друг от друга, что многие нравственные ценности, традиционно присущие отношениям российских преподавателей и студентов (учителя и ученика), трансформируются, к сожалению, в ту «свободу» отношений, которая сводит на нет рассматриваемое здесь особенное, подменяя его обычными товарными отношениями.

Кроме того, особенным в педагогическом взаимодействии является и объективная разница позиций преподавателя и студента (или школьника) как субъектов с принципиально разными возможностями участия в педагогическом процессе. Речь здесь идет не только об объективно неравноценных правах и ответственности преподавателя и студента в процессе их учебного взаимодействия, но и о качественном отличии их вкладов в полноценный педагогический процесс, органично дополняющих друг друга. В русском языке помимо глагола «учить» существует глагол «учиться»: одно действие без другого не имеет смысла и никогда не достигнет результата. Как бы хорошо не учил преподаватель, если студент не будет учиться, вести речь об осуществлении полноценного педагогического процесса, по меньшей мере, преждевременно.

Частное в педагогическом взаимодействии в высшей

школе по отношению к другим видам человеческих взаимодействий определяется, без сомнения, назначением и задачами вузовского образования во всех его проявлениях, связанных с необходимостью профессионального и социального развития студентов в плане достижения ими личностной зрелости в процессе обучения и социализации под руководством преподавателей вуза.

Теоретической основой исследований педагогического взаимодействия, очевидно, остается известная концепция Л. С. Выготского о психическом развитии через социальное к индивидуальному. Различая непосредственное и опосредованное (через символ) взаимодействие, Л. С. Выготский в своей концепции обосновал психологический механизм данного процесса. Психологический смысл взаимодействия определен им через систему знаков и символов, в которых формируется содержание социальных отношений. Поведение субъектов в ситуации взаимодействия зависит от символической интерпретации ими данной ситуации [20]. Все ситуации обучения он также рассматривал как ситуации взаимодействия. Поэтому можно утверждать, что адекватная интерпретация социально-педагогической ситуации и предмета взаимодействия преподавателем и студентами — необходимое условие их взаимопонимания. А отсутствие этого условия приводит к невозможности взаимопонимания участников взаимодействия и, как минимум, снижает его продуктивность.

Мы выделили следующие типы причин недопонимания: социально-личностные и индивидуальные.

Индивидуальные причины отсутствия взаимопонимания между преподавателями и студентами:

— несоответствие модальностей и стратегий выбора репрезентации (термины из современной теории нейролингвистического программирования — НЛП) [21; 22] при изложении преподавателем и восприятии студентами нового учебного материала (например, студент — правополушарный кинестетик будет испытывать значительные трудности в понимании речи преподавателя — левополушарного аудиала, объясняющего новый учебный материал абстрактного содержания) [23];

— дефицит времени для осмысления некоторыми студентами, обладающими особыми свойствами репрезентативных систем памяти (НЛП) [22], получаемых и выдаваемых преподавателем сведений;

— несовместимость у партнеров учебного взаимодействия механизмов интерпретации поступков и чувств другого человека (так называемых механизмов каузальной атрибуции).

Социально-личностные причины отсутствия взаимопонимания между преподавателями и студентами [17]:

— неадекватная интерпретация преподавателем и студентами социально-педагогической или учебной ситуации взаимодействия и предмета взаимодействия;

— умышленное или случайное искажение передаваемой информации;

— отсутствие взаимно адекватного (единого) понятийного (иногда — семантического) аппарата для оценки личностных качеств партнера, контекста его поступков и речи;

— отсутствие у отдельных студентов и преподавателей (как у представителей разных поколений, культур, религий и т. д.) единой меры, оценивающей нормы (допустимые рамки) отношений в образовательном процессе

вуза, и, как следствие, нарушение общепринятых в среде данного вуза правил взаимодействия в условиях лекции, семинара, консультации или экзамена.

Кроме безусловно важной коммуникативной основы в человеческих взаимодействиях присутствует еще более, на наш взгляд, значимая — этическая. Взаимопонимание между преподавателем и студентами можно успешно прогнозировать на основе их уважительного отношения к психологическим и ценностно-смысловым позициям друг друга. Этическую основу в анализ человеческих отношений ввел еще С. Л. Рубинштейн, который раскрывает ее как «утверждение существования другого человека». С этой точки зрения основным является не то, как данный человек отнесется ко мне и что захочет включить в сферу наших отношений, а сама безотносительная моим потребностям и интересам объективная ценность его личности [24].

Таким образом, выявляется еще одно условие взаимопонимания в процессе педагогического взаимодействия. Это условие адекватного согласования или совместимости ценностных ориентаций преподавателя и студентов.

Сам процесс взаимодействия состоит в изменении взаимосвязей преподавателей и студентов, результат его нельзя отнести только к кому-либо одному из субъектов, он является совместным. Результат взаимодействия связан прежде всего с теми или иными изменениями в сознании, поведении и свойствах контактирующих друг с другом преподавателей и студентов. В вузе эти изменения так или иначе касаются всех субъектов взаимодействия: при этом у отдельных преподавателей и студентов они могут быть качественно и количественно разными.

Идея взаимного личностного влияния становится особо актуальной в психолого-педагогическом контексте условий обучения в высшей школе. Поскольку и преподаватели, и студенты являются субъектами вузовской среды, то важно подчеркнуть, что их взаимодействие неверно понимать как процесс, в котором происходит своего рода осреднение (унификация) вступающих в него личностей. Напротив, взаимодействие детерминирует каждого из его участников по-разному и поэтому является важным условием проявления и развития каждого как индивидуально [25].

Семантику педагогического взаимодействия, очевидно, можно представить и как «взаимные действия» преподавателя и обучающегося (двух или нескольких человек), которые могут трансформироваться (а могут и нет) во взаимную (совместную) деятельность, и как «взаимные воздействия» их друг на друга. Но педагогическое воздействие обязательно предполагает какой-то желаемый результат, связанный с тем или иным изменением тех субъектов взаимодействия, на которых оно направлено. Можно утверждать, что вне зависимости от того, достигнут ли ожидаемый результат воздействия, происходит влияние субъектов взаимодействия друг на друга, так как те или иные их изменения (личностные, профессиональные, духовные и др.) — это, очевидно, следствие реализованного влияния их друг на друга.

Как процесс, протекающий в конкретном пространстве-времени, педагогическое взаимодействие, таким образом, имеет три соответствующих аспекта и включает в себя, во-первых, акты взаимных воздействий педагога и студентов; во-вторых, акты взаимных влияний педагога на студентов и студентов на педагога и, в-третьих, их вза-

имные изменения как результат указанных воздействий и влияний. Заметим, что если первые из них имеют легко наблюдаемую внешнюю форму проявления и могут познаваться эмпирически, то вторые и третьи скрыты глубоко в содержании феномена сущностного изменения одного человека под влиянием другого и требуют специальных (психолого-педагогических и др.) методов исследования.

Таким образом, каждый участник педагогического процесса в вузе взаимодействует с другими (преподаватели со студентами, те и другие между собой). При этом к результатам такого взаимодействия с учетом вышесказанного можно отнести:

1) взаимный обмен деятельностью, их отдельными действиями и способами, представлениями, идеями, интересами, чувствами и т. д.;

2) формирование адекватных представлений студентов о себе, о преподавателях, о других студентах;

3) координирование своих слов, действий, поступков с другими участниками педагогического процесса. Взаимодействие здесь выступает одним из ведущих факторов в регуляции поведения в обществе и самооенок молодых людей. Следовательно, восприятие, самооценка поведения преподавателей и студентов является одним из важных показателей результативности их взаимодействия.

При анализе любого сложного и многоуровневого явления возникает необходимость выделения в нем обязательных единичных структурных компонентов, которые условно можно считать неделимыми и которые присутствуют как обязательные на каждом уровне исследуемого феномена [1]. В педагогическом взаимодействии как процессе мы выделили, как следует из вышеизложенного, три такие структуры: воздействие, влияние и изменение субъектов.

Из факта такой тройственной сущности феномена взаимодействия логически вытекает и некоторая неоднозначность, а следовательно, и принципиальная сложность его исследования. Ведь наблюдаемые акты взаимных воздействий и ненаблюдаемые скрытые (иногда и специально скрывающиеся) акты взаимных влияний педагога и студентов друг на друга проходят одновременно в момент их взаимодействия. И синтез указанных компонентов взаимодействия определяется наличием целого комплекса общих и конкретных связей между их элементами, зависящих и от типа взаимодействия, и от свойств его субъектов, и от множества внешних условий. Что это за связи? Существуют ли их обобщенные характеристики, закономерности, зависимости между теми или иными взаимными действиями и взаимовлияниями педагогов и студентов друг на друга? Или диалектика педагогического взаимодействия еще сложнее и принципиально общих (то есть независимых от личностных особенностей педагогов и студентов) характеристик и закономерностей данного феномена вообще не существует? В последнем случае представляется необходимым практическое выявление и исследование корреляций между типологическими (по ряду критериев) личностными особенностями педагогов и студентов и качественными характеристиками продуктивности (или непродуктивности) их взаимодействия друг с другом.

Диалектика педагогического взаимодействия, по нашему мнению, проявляется в неразрывной взаимосвязи и противоречии его следующих свойств:

1) любое взаимодействие между преподавателем и студентами, с одной стороны, формирует характер образова-

тельной среды учебного заведения, а с другой — находится под сильным влиянием условий этой среды;

2) взаимодействие между преподавателем и студентами является одновременно и межличностным, и социально-ролевым;

3) взаимодействие между преподавателем и студентами включает в себя одновременно и интериоризацию ими социального опыта, и экстериоризацию индивидуального (личного) опыта;

4) учебное взаимодействие преподавателя со студентами в высшей школе обязательно включает в себя одновременно и субъект-субъектные отношения (между преподавателем и студентом), и субъект-объектные (преподаватель — учебный материал, студент — учебный материал);

5) человеческое взаимодействие вообще может реализовываться либо через общую деятельность, либо через личное общение [1; 14], а любое учебное взаимодействие преподавателя со студентами включает в себя одновременно и 1) совместную деятельность по отношению к содержанию обучения (то есть совместной деятельностью определяется предмет педагогического взаимодействия и ответ на вопрос, что происходит во время взаимодействия), и 2) педагогическое общение (определяет стиль учебного взаимодействия, его эмоциональный и другой фон и дает ответ на вопрос, как оно проходит);

6) противоречия типа «цели — ресурсы» (поставленные цели взаимодействия не соответствуют реальным возможностям его субъектов); «цели — организация» (выбранные формы организации взаимодействия не адекватны его задачам); «ресурсы — организация» (преподаватель организовал формы взаимодействия со студентами без учета их реальных учебных возможностей и личностных особенностей).

Взаимодействие преподавателей и студентов вуза представляет собой сложную динамическую структуру, развивающуюся во времени, на которую влияют как специально организованные социально-педагогические условия, так и явления, возникающие стихийно. При профессионально грамотной организации педагогическое взаимодействие в вузе происходит на межличностном, а не на межролевом уровне, и это создает условия для передачи студентам в процессе совместной деятельности нравственных, культурных ценностей, обретения «личностного смысла» будущей профессиональной жизни студентов и способности их успешной социализации.

Таким образом, педагогическое взаимодействие в вузе мы рассматриваем как целостную систему развивающихся взаимосвязей между субъектами и учебным предметом, реализующую те или иные цели и задачи преподавателей и студентов по отношению к образовательному процессу и друг к другу. При этом будем учитывать, что развитие каждой из указанных взаимосвязей происходит во времени как процесс, включающий в себя такие последовательные компоненты, как взаимовоздействие, взаимовлияние субъектов и результаты (изменение предмета, субъектов или их отношений) [11].

Совокупность указанных структурных компонентов (воздействие, влияние субъектов друг на друга и изменения (в отношениях между свойствами их личностей, друг с другом или с предметом их взаимодействия) будем называть актом педагогического взаимодействия. В том случае, когда изменение как результат взаимовлияния субъектов детерминирует возникновение следующего акта взаи-

модействия преподавателей и студентов, будем говорить о его цикле. Если каждый следующий акт взаимодействия данного преподавателя со студентами будет проходить на все более высоком уровне их отношений, то есть будут иметь место позитивные изменения (результаты), назовем такое педагогическое взаимодействие продуктивным.

Выше мы определили взаимодействие в вузе как целостную систему развивающихся взаимосвязей между преподавателями и студентами — субъектами той или иной педагогической ситуации образовательной среды. Но поскольку преподаватели и студенты вуза в каждой конкретной ситуации, связанной с тем или иным предметом взаимодействия, проявляют себя как конкретные личности со свойственными им характерными индивидуальными особенностями, то и систему взаимосвязей между ними надо рассматривать в общем случае с учетом того, что личность включает в себя эмоциональную, волевую, интеллектуальную, духовную и другие сферы.

Уровни взаимодействия. Рассматривая взаимодействие преподавателей и студентов друг с другом и с предметом их общего интереса с позиций личностно-деятельностного и одновременно системного подходов, важно выделить системообразующие начала в структуре личности и поведения человека, которые определяют продуктивность данного взаимодействия, с одной стороны, а с другой — выявить механизмы конкретных (межличностных и межролевых или социально-психологических) взаимосвязей. Учтем, что современная антропология выделяет такие уровни жизнедеятельности человека, как физиологический, психический (бессознательное, подсознательное, сознательное), социально-личностный, деятельностный и духовный [26; 27]. При этом взаимодействие преподавателя со студентами предполагает возникновение конкретных механизмов взаимосвязи характеристик отношений личностей и их психодинамических, психических, духовных свойств, которые в значительной мере определяют его продуктивность. Кроме того, отношения преподавателей и студентов с предметом их взаимодействия также предполагают возникновение связей между отдельными характеристиками личности субъекта (работоспособность, компетентность, ведущая репрезентативная система, стратегии восприятия и запоминания новой информации и мн. др.) и объективными свойствами предмета (уровень сложности, общности, форма представления учебного материала и пр.) [23].

Поэтому инвариантные по отношению к многообразным педагогическим ситуациям уровни взаимодействия в вузе мы будем рассматривать именно в этих аспектах, а с дополнительным учетом уровней управления жизнедеятельностью и поведением людей, обозначенных современной психологической наукой, выделим следующие уровни педагогических взаимодействий:

- 1) неосознаваемые (проходящие автоматически, на уровне навыка или сложившихся привычек студентов и преподавателей);
- 2) сознательные: эмоциональные и интеллектуальные;
- 3) собственно личностные (задевающие мотивацию, волю и другие характеристики личности студента или преподавателя);
- 4) деятельностные (связанные с влиянием на содержание, характеристики и свойства совместной деятельности преподавателя и студентов как субъектов социума);
- 5) духовные (оказывающие воздействия на духов-

ную сферу человека, на развитие его совести и нравственности).

Характер педагогического взаимодействия. Вообще говоря, можно утверждать, что не существует таких учебных контактов педагога со студентами, в которых бы не был реализован тот или иной тип их взаимодействия. Здесь же заметим, что взаимодействие может носить разный характер, то есть в нем, как многомерном явлении, можно выделить несколько пар противоположных (никогда не пересекающихся в данный момент времени по отношению к данному субъекту) сторон, определяющих строгое разделение любых видов взаимодействий на:

- ролевые и сущностные;
- непосредственные и опосредованные;
- вынужденные и добровольные;
- учебные и внеучебные;
- продуктивные и непродуктивные;
- межличностные и групповые (безличностные);
- случайные и запланированные;
- стихийные и организованные и др.

В настоящее время целостной концепции педагогического взаимодействия в высшей школе не существует. Проблема педагогического взаимодействия в образовательном пространстве современной высшей школы является малоизученной, сложной и многогранной как по отдельным ее аспектам, так и по концептуальному осмыслению феномена педагогического взаимодействия в целом.

На наш взгляд, педагогическое взаимодействие — понятие многомерное прежде всего потому, что существует некоторое неопределенное количество его категориальных составляющих, каждая из которых может быть тесно связана с целым рядом внешних и внутренних переменных факторов, определяющих набором (или множеством) своих значений качественные характеристики отдельных актов взаимодействия конкретного педагога с данным студентом. Таким образом, педагогическое взаимодействие можно представить в виде многомерной матрицы или тензора, каждое измерение которого описывается своим аргументом (фактором, влияние которого на ход и результаты взаимодействия носит характер объективно закономерной или вероятностной зависимости). Отсюда следует необходимость выявления и исследования таких измерений (категориальных составляющих) взаимодействия, которые были бы функционально независимы друг от друга, иначе мы рискуем получить бесконечное множество матриц, имеющих право на существование.

С учетом вышесказанного, а также согласно употребляемым в психологии критериям [8; 17], позволяющим оценить стиль и продуктивность взаимодействия, и с учетом выявленных сторон его характера выделим следующие характеристики педагогического взаимодействия в вузе [11]:

I. Характер источника взаимодействия. Возможны три варианта:

- 1) инициатива взаимодействия принадлежит преподавателю;
- 2) инициатива взаимодействия принадлежит студенту (студентам);
- 3) взаимодействие инициируется внешними условиями образовательной среды (учебное расписание, распоряжение деканата, кафедры и мн. др.).

II. Характер активности в позициях преподавателей и студентов. Возможны четыре варианта:

- 1) активный преподаватель — активный студент;
 - 2) активный преподаватель — пассивный студент;
 - 3) пассивный преподаватель — активный студент;
 - 4) пассивный преподаватель — пассивный студент
- (в этом случае взаимодействие инициируется исключительно внешними условиями).

(Данные варианты, очевидно, задают дискретные «начальные условия» по отношению к позициям субъектов. Интересным и, по своей сути, очень сложным случаем являются переменные значения активности субъектов, когда в процессе взаимодействия степень активности преподавателя или студентов увеличивается или уменьшается.)

III. Характер целеполагания. Варианты: у преподавателя и студентов общая цель; их цели пересекаются, но не совпадают; цели преподавателя и студентов различны; цели преподавателя и студентов противоположны.

IV. Характер межличностных отношений, возникающих между преподавателем и студентами. Например, в продуктивном взаимодействии на эмоциональном уровне — доброжелательность и доверие; в непродуктивном — обида, раздражение;

на интеллектуальном уровне — общая семантика, высокая степень понимания студентами объяснений, заданий, вопросов преподавателя или, наоборот, полнейшее непонимание друг друга в сочетании со слабыми знаниями студентов в области предмета взаимодействия;

на личностном уровне — взаимный интерес к предмету взаимодействия и друг к другу или скука и сожаление о потерянном времени;

на деятельностном уровне — студенты подражают любимому преподавателю в каких-то действиях, осваивая новые способы деятельности по отношению к предмету взаимодействия;

на духовном уровне — формирование бескорыстия, терпения, уважения к ближнему, развитие совести, нравственности или прямо противоположные результаты, например, лесть, подхалимство, ложь, неуважение друг к другу и т. д.

V. Характер распределения ответственности за видимые результаты взаимодействия между преподавателем и студентами.

VI. Характер рефлексии субъектами процесса и результатов педагогического взаимодействия.

Строго говоря, каждая из вышеперечисленных характеристик также является тензором со своим набором определяющих его аргументов. Поэтому можно утверждать, что существует целое поле, или пространство, педагогического взаимодействия, то есть исследуемое явление описывается не просто многомерной функцией, а полем возможных (вероятностных) случаев педагогического взаимодействия с разным ходом процессов их развития. Формализуя проблему, можно утверждать, что в пространстве указанных выше измерений педагогическое взаимодействие как процесс можно представить траекторией, связывающей его начальные условия и конечный результат. Первоначальное направление траектории взаимодействия задается целями его субъектов как образами желаемого результата. А прогнозирование формы траектории может носить только вероятностный характер, так как даже начальные условия педагогической ситуации, предшествовавшей взаимодействию, характеризуются не только конкретными константами выделенных выше категориальных составляющих взаимодействия, но и некоторыми дополнительными параметрами, такими как:

— психическое состояние субъектов в момент взаимодействия (предвзятость, предрасположенность или индифферентность по отношению друг к другу студента и преподавателя);

— исходные отличия в репрезентации целей и различия в рефлексии форм взаимодействия у преподавателя и студентов;

— различные представления о предмете взаимодействия у преподавателя и студентов.

Конечный результат (педагогическая ситуация последней точки траектории) может как совпадать, так и не совпадать с целью взаимодействия и по-разному оцениваться преподавателем и студентами. Различия в рефлексии по итогам взаимодействия у его субъектов, как правило, объясняются их объективно отличными позициями по отношению к процессу обучения, а также их разными личными планами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2007. 384 с.
2. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 1999. 387 с.
3. Маркова О. Ю. Мифы, идеалы и реальность образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 169 с.
4. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1998. 387 с.
5. Аршинов В. И., Свирицкий Я. И. От смыслопорождения к смыслопорождению // Вопросы философии. 1992. № 2. С. 145—152.
6. Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 110—121.
7. Зимбардо Ф., Лайппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
8. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. 2000. № 5. С. 64—69.
9. Кузнецов Н. А., Мухелишвили Н. Л., Шрейдер Ю. А. Информационное взаимодействие как объект научного исследования // Вопросы философии. 1999. № 1. С. 77—87.
10. Хохлова В. В. Педагогическое взаимодействие в информационном обществе / В. В. Хохлова, А. Штефан; Моск. гуманитар.-экон. ин-т, Нижегород. фил. Н. Новгород: Гладкова, 2003. 249 с.
11. Андронатий В. В. Диалектика педагогического взаимодействия в образовательной среде высшей школы. СПб.:

Наука, 2006. 187 с.

12. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Изд-во «Союз», 2002. 271 с.
13. Тарасов С. В. Постдипломное педагогическое образование в современном инновационном процессе // Журнал правовых и экономических исследований. 2013. № 2. С. 202—208.
14. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М.: Ин-т практ. психологии, 1997. 365 с.
15. Психология личности: словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. Киев: Рута, 2001. 320 с.
16. Лебедева И. П. Основы дидактической теории взаимодействия ученика и объекта изучения: дис. ... д-ра. пед. наук. Пермь, 2001. 411 с.
17. Крысько В. Г. Психология и педагогика: курс лекций. 4-е изд., испр. М.: Изд-во «Омега-Л», 2006. 368 с.
18. Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 37 с.
19. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 23 с.
20. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Ин-т практ. психол.»; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.
21. Барабаш П. И. НЛП и его применение в образовании. Хабаровск: ВЦ ДВО РАН, 1997. 58 с.
22. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / Пер. с англ. (Серия: НЛП в педагогике) / М. Гриндер. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М. А. Холодная. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
23. Психологические основы дифференциации обучения: НЛП в дидактике // Непрерывное профессиональное образование (опыт и проблемы). Сб. науч. тр. Вып. 3. СПб.: «Культ-Инфор-Пресс», 2002. 288 с.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 720 с.
25. Лактионова Е. Б. Психологические характеристики образовательной среды как показатель эффективности деятельности службы сопровождения: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 170 с.
26. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы. М.: ИФ АН СССР, 1987.
27. Дворецкая М. Я. Интегративная антропология. СПб.: Ин-т практ. психол., 2003. 611 с.

REFERENCES

1. Andreyeva G. M. Social psychology. M.: Aspect-Press, 2007. 384 p.
2. Kozыrev V. A. Theoretical fundamentals of development of humanitarian educational environment of pedagogical university: abstract of dissertation of doctor of pedagogical sciences. SPb., 1999. 387 p.
3. Markova O. Yu. Myths, ideals and reality of educational process. SPb.: publishing house of RGPU named after A. I. Gertsen, 2007. 169 p.
4. Fedotova E. L. Pedagogical interaction as the factor of individual self-development of pupils and teacher: dissertation of doctor of pedagogical sciences. Irkutsk, 1998. 387 p.
5. Arshinov V. I., Svirsky Ya. I. From sense-reading to sense-generation // Issues of philosophy. 1992. № 2. P. 145—152.
6. Brushlinsky A. V. Subjective-action concept and theory of functional systems // Issues of psychology. 1999. № 5. P. 110—121.
7. Zimbardo F., Layppe M. Social influence. SPb.: Piter, 2000. 448 p.
8. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Higher school: social-pedagogical interaction // Pedagogic. 2000. № 5. P. 64—69.
9. Keznetsov N. A., Muskhelishvili N. L., Shreider Yu. A. Information interaction as the object of scientific research // Issues of philosophy. 1999. № 1. P. 77—87.
10. Khokhlova V. V. Pedagogical interaction in information society / V. V. Khokhlova, A. Shtefan; Moscow humanitarian economic institute, Nizhny Novgorod branch. Nizhny Novgorod: Gladkova, 2003. 249 p.
11. Andronaty V. V. Dialectics of pedagogical interaction in educational environment of higher school. SPb.: Nauka, 2006. 187 p.
12. Bayeva I. A. Psychological safety in education. SPb.: Publishing house «Souz», 2002. 271 p.
13. Tarasov S. V. Post-diploma pedagogical education in modern innovation process // Journal of legal and economic researches. 2013. № 2. P. 202—208.
14. Mudrik A. V. Introduction to social pedagogic. M.: Institute of practical psychology, 1997. 365 p.
15. Psychology of individual: reference dictionary / Edited by P. P. Gornostay, T. M. Titarenko. Kiev: Rута, 2001. 320 p.
16. Lebedeva I. P. Fundamentals of didactic theory of interaction of a pupil and object of learning: dissertation of doctor of pedagogic. Perm, 2001. 411 p.
17. Krysko V. G. Psychology and pedagogic: course of lectures. 4th edition, revised. M.: Publishing house «Omega-L», 2006. 368 p.
18. Gorshkova V. G. Inter-subject relations in pedagogical process: dissertation of doctor of pedagogic. SPb., 1992. 37 p.
19. Meng T. V. Pedagogical conditions of making educational environment of higher school: abstract of dissertation of candidate of pedagogic. SPb., 1999. 23 p.
20. Vygotsky L. S. Psychology of development as phenomenon of culture / Edited by M. G. Yaroshevsky. M.: Publishing house «Institute of practical psychology»; Voronezh: MODEK, 1996. 512 p.
21. Barabash P. I. NLP and its use in education. Khabarovsk: RAN FEFD VC, 1997. 58 p.