

Л.К. Велитченко

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Дослідження проблеми педагогічної взаємодії потребує визначення основного поняття, в якому відображаються його основні взаємозв'язки як складного явища. Необхідність визначення основного поняття випливає з факту розмаїтості його трактування у наукових публікаціях [3-9] та досить вільного використання словосполучення “педагогічна взаємодія” з приводу будь-яких інтерактивних стосунків педагога та учнів.

Для з'ясування концептуальної суті педагогічної взаємодії необхідно сформулювати провідну ідею, в якій містяться вказівки щодо змісту (сукупність ознак) та об'єму поняття (сукупність явищ, кожне з яких має ознаки, що належать до змісту основного поняття). Отже, мета статті полягає у формулюванні дефініції поняття “педагогічна взаємодія” та визначенні того кола явищ, до яких вона застосовна.

Теоретичний аналіз проблеми, показує, що взаємодія є універсальною категорією. Основними ознаками взаємодії являються вплив об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [11: 81]. Ми вважаємо, що до основних ознак взаємодії повинна також належати ознака спільного об'єкта, завдяки якій взаємодія одержує свій функціональний та інтегративний смисл. Наявність спільного об'єкта перетворює суб'єкт-суб'єктні відношення на суб'єкт-об'єкт-суб'єктні.

Взаємодія як інтегруючий фактор системи отримує її ознаки відповідно її об'єктивному або контекстному

призначенню. Визначення основного поняття спирається на визначення найближчого роду. Найближчий рід вказує на загальні змістовні ознаки системи. Відповідно до цього твердження теоретична концепція педагогічної взаємодії повинна засновуватися на визначенні основного поняття. Зазвичай дефініції педагогічної взаємодії є *аксіоматичними* визначеннями. Наприклад, “... педагогічна взаємодія – це процес впливу вчителя та учнів один на одного, що передбачає їх взаємну зміну” [7: 8]; “... педагогічну взаємодію ... можна визначити як взаємний вплив педагогів та дітей один на одного, в результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання та зміни” [9: 10]; педагогічна взаємодія – це “спільна розвиваюча діяльність дітей та дорослих, скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу та результатів діяльності” [8: 6].

У наведених дефініціях відсутній доказ, чому родовим поняттям до поняття “педагогічна взаємодія” є саме вплив, спільна діяльність тощо. Згідно з цими визначеннями, сутність педагогічної взаємодії визначається сутністю родового поняття як позначення системи.

За О.В.Киричуком, педагогічна взаємодія є *сумісною роботою* педагога і вихованця, яка засновується на їхньому взаєморозумінні [3: 3]. Останнє передбачає спільність інтересів, прагнень, мотивів, цілей, установок, ціннісних орієнтацій, особистісний психологічний контакт [3: 4]. О.В. Киричук убачає в

педагогічній взаємодії єдність *виховання* (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і *спілкування* (форма організації педагогічного процесу).

Родовим у цій концепції є поняття “сумісна робота”. Отже, вихідною системою, яка визначає сутність педагогічної взаємодії, являється “сумісна робота”. Видовими ознаками, які власне і характеризують педагогічну взаємодію як специфічне явище, являються її складові – виховання і спілкування.

За В.Я.Ляудіс, основою взаємодії – співпраці при розв'язанні продуктивних навчально-пізнавальних задач (продуктивної навчальної взаємодії) – являються міжособистісні стосунки учителя з учнями. Автор підкреслює, що система міжособистісних стосунків, в яку включена навчальна діяльність, впливає на об'єктивні характеристики навчання, виникнення психічних новоутворень [5: 46].

За Я.Л.Коломінським, педагогічна взаємодія визначається як міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі і характеризується передусім з позиції єдності *ставлення* (установки, цінності, мотиви, перцептивно-когнітивні явища) і його *вираження* у *спілкуванні* (вербальна чи не вербальна поведінка у послідовності комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь”) [4, с. 37].

Із наведених дефініцій випливає висновок про те, що педагогічна взаємодія визначається такими системами, як “вплив”, “спільна діяльність”, “сумісна робота”, “співпраця”, “міжособистісні стосунки”, “міжособистісна взаємодія”. На ці системи відбувається “накладення” змісту того, що власне й утворює зміст і смисл педагогічного процесу. Інакше кажучи, існує деяка первинна основа, поверх якої

надбудовується змістовна частина. Роль такої основи виконують “вплив”, “спільна діяльність”, “сумісна робота”, “міжособистісні стосунки”, “міжособистісна взаємодія”.

Певна річ, ми далекі від думки про те, що автори наведених дефініцій не усвідомлюють провідну роль педагогічного у тому явищі, яке іменується словосполученням “педагогічна взаємодія”. Однак, відсутність належної уваги до правил логіки визначення поняття приводить до досить вільного визначення системного базису, в результаті чого виникають труднощі у визначенні суті педагогічної взаємодії.

Логіка наших міркувань щодо зазначеного вище полягає у наступному. Педагогічна взаємодія як явище і педагогічна взаємодія як теоретична концепція утворюють дескриптивну систему, елементи якої належать до різних парадигм – об'єктивної, субстанціональної, з одного боку, і теоретичної, відображеної, з другого.

Взаємодія в *об'єктивній* парадигмі підкоряється об'єктивним закономірностям, відбувається за своїми власними законами, які у тому чи іншому ступені відображені в існуючих дослідженнях. Зауважимо, якби педагогічна взаємодія в закладах освіти відбувалася б відповідно до того, як вона представлена в офіційних документах, то практика школи була б безпомилковою. На жаль, це не завжди так.

Взаємодія у *теоретичній* парадигмі не тільки відображує об'єктивні залежності, але й додає їм ознак, які логічно впливають з самої теоретичної доктрини. Це означає, що аналіз теоретичних побудов дозволяє опосередковано виявити такі сторони взаємодії, які не зразу і не завжди дані безпосередньо, але все ж таки існують як фактично дане. Але ж з іншого боку теоретична концепція

вносить деякі концептуальні “спотворення” об'єктивного явища. Ця обставина, наприклад, добре ілюструється дотепною відповіддю Е.Торндайка на запитання про сутність інтелекту – це те, що вимірюється за допомогою тесту інтелекту.

Словосполучення “педагогічна взаємодія” як позначення для певної сфери буття можна розглядати у термінах структури судження, яке складається з двох головних елементів – логічного суб'єкту **S** та логічного предикату **P**. Можлива двояка побудова судження:

1. *Педагогічна взаємодія (P) є стійкою властивістю (вираженням) педагогічного процесу (S).* (Педагогічний процес – це взаємодія педагога та учнів). Якщо взаємодія є стійкою властивістю, то як властивість вона не тільки належить до об'єкту, що визначається, але й має його ознаки, тому що “... у цілісній системі частини виражають природу цілого і отримують специфічні для нього властивості” [11, с. 768]. Отже, у цьому сенсі педагогічною взаємодією є все, що здійснюється в межах педагогічного процесу. У цьому плані для більш повної характеристики логічного суб'єкту **S** (педагогічний процес) треба визначити логічний предикат **P** (взаємодія). Інакше кажучи, виявлення особливостей взаємодії можливе через використання даних про педагогічний процес. Виявлені особливості взаємодії, у свою чергу, дадуть додаткові відомості про педагогічний процес.

2. *Педагогічний процес (P) є стійкою властивістю (вираженням) педагогічної взаємодії (S).* (Педагогічна взаємодія – це педагогічний процес і, отже, взаємодія педагога та учнів). Якщо ми маємо відомості про взаємодію, то вони можуть бути використані для характеристики педагогічного

процесу. А отримані нові дані про педагогічний процес будуть слугувати для удосконалення уявлення про педагогічну взаємодію.

Наведене достатньо виразно зображує, по-перше, реціпрокні зв'язки між **S** і **P**, по-друге, воно ілюструє важливість вихідного постулату. За певних обставин **S** чи **P** міняються місцями, тобто перетворюються на логічний суб'єкт чи логічний предикат у залежності від того, що розглядається як *родове поняття* – педагогічний процес чи взаємодія.

Із наведеного випливає висновок про методологічну важливість визначення родового поняття – основного напрямку у дослідженні проблеми педагогічної взаємодії як складного явища, що існує на перетині двох головних парадигмальних систем – педагогіки (педагогічний процес) та соціальної психології (взаємодія).

Будучи поставленим перед дилемою, що є головним у дослідженні педагогічної взаємодії – педагогічний процес чи взаємодія, ми необхідним чином змушені віддати перевагу одній з її складових. Для цього ми повинні доказати, що одна з них є найбільш важливою у порівнянні з іншою.

Якщо ми віддаємо перевагу *педагогічному процесові*, то тим самим ми визначаємо його всеосяжність, абсолютність, а взаємодія виступає в ньому як засіб, спосіб, і, отже, як підпорядкований механізм. Це означає, що педагогічний процес охоплює весь період дитинства як підготовки до самостійного життя. У кожному віковому періоді він має своєрідні специфічні ознаки та властивості відповідно до специфіки провідної діяльності та взаємин дитини з дорослими, які виступають у ролі наставника. Педагогічний процес існує спочатку як укрплений в

основну тканину життя дитини в оточенні дорослих, які, власне, і являються головними педагогами – носіями і провідниками основних соціальних функцій і якостей. Вони за допомогою доступних їм способів, що засновуються на їхніх знаннях, уміннях та навичках, формують те безпосереднє середовище, яке є базовим для виникнення та подальшого розвитку тих механізмів, що забезпечують інтерактивні відносини дитини з оточуючими. Дорослі хоча і намагаються виховувати дитину, але це виховання, на жаль, не завжди є послідовним процесом у зв'язку з впливом різних причин.

Цілеспрямованого характеру педагогічний процес набуває у дошкільних закладах. Його зміст визначається відповідними програмами, які націлені на розвиток у дітей психологічної готовності до шкільного навчання (мотиваційної, вольової, розумової, моральної), що у подальшому будуть слугувати “входженню” дитини в обставини шкільного навчання.

Із наведеного випливають наступні висновки. По-перше, педагогічний процес у дошкільному дитинстві є явищем, підпорядкованим обставинам життя. Образно кажучи, він у цьому смислі є більш “вихованням” – “вигодовуванням”, ніж “вихованням” – “пошуком захованого”. По-друге, його основне призначення полягає у підготовці дитини до участі у педагогічному процесі у шкільному дитинстві. По-третє, педагогічний процес здійснюється як “передача” знань (природно, на рівні того чи іншого вікового періоду) – *навчання*, “засвоєння” знань – *учіння*, прищеплювання прийнятних способів поведінки – *виховання*, навмисне відтворення прийнятних способів поведінки – *самовиховання*. В-четвертих, зміст і форма педагогічного

процесу відтворює особливості образу, якості та рівня життя соціальної спільноти, до якої належить родина, в якій виховується дитина. У-п'ятих, педагогічний процес у період шкільного дитинства здійснюється на тій психологічній основі, яка була закладена у період дошкільного дитинства.

Головним висновком наведених міркувань є те, що розгляд педагогічної взаємодії у парадигмі *педагогічного процесу* наводить на думку про його конкретизацію у дихотомічних поняттях *навчання* (дорослий) – *учіння* (дитина), *виховання* (дорослий) – *самовиховання* (дитина). Логіка педагогічного процесу у дошкільному періоді визначається *ускладненням* змісту навчання і виховання (дорослий) та *розвитком* навичок учіння і самовиховання (дитина).

Якщо у нашому аналізі ми віддамо перевагу парадигмі *взаємодії*, то зразу виникає запитання щодо суті, змісту та форми взаємодії дорослого з дитиною. Ми вважаємо, що інтерактивні відносини дитини з дорослими у різні періоди дошкільного дитинства дають можливість визначити не тільки загальні психологічні риси взаємодії, які можуть бути використані для її більш детального визначення, але й виявити фундаментальні основи у розвитку її механізмів.

Як вже відмічалось, до ознак взаємодії належать вплив об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [11: 81]. Також було підкреслено, що до основних ознак взаємодії повинна належати ознака спільного об'єкта. У зв'язку з цим виникає запитання щодо ролі дорослого і предметів навколишнього середовища у розвитку адекватних дій (способів дій) у предметному середовищі.

Якщо слідувати цієї тези, то слід признати, що система “дитина – предмет” опосередковується дорослим. Це можна зобразити у вигляді схеми (Дитина + Дорослий) Предмет, що є, по суті справи, суб'єкт-суб'єкт-об'єктною системою. Дорослий спочатку виконує *інструментальну* функцію – він робить те, що є бажаним для дитини і що вона не може зробити сама. Дорослий спочатку виступає як *засіб* реалізації бажань дитини, а потім – як *взірець наслідування* послідовності дій у реалізації бажань. У психологічному смислі оточуючі дорослі являються не тільки носіями предметних дій, але й умовою їх *розпредмечування* і *переносу* в простір індивідуального досвіду дитини [2: 12].

Із сказаного випливає, що генеза взаємодії може бути відтворена не стільки у процесі спостереження за тим, як здійснюється і розвивається „обмін діями“ між дорослим і дитиною, скільки при розгляді тих явищ, в яких відбувається поступовий перехід від „використання“ дорослого як засобу (інструментальна функція) до наслідування його дій у значенні зовнішнього засобу і у наступному до їх інтеріоризації і перетворення на інтернальну психічну властивість – спосіб (механізм) взаємодії.

Наведене дає підставу вважати, що психологічні механізми (способи) взаємодії онтогенетично сходять не тільки до потреби дитини в емоційному контакті з дорослими і, отже, до механізму *афіліації*, але й до сумісної суб'єкт-об'єктної активності – предметної дії. Якщо емоційний контакт переживається дитиною безпосередньо у вигляді реакції на контактні прояви позитивного ставлення до дорослого (суб'єкт-суб'єктна активність), то для сумісної суб'єкт-об'єктної активності характерним є переживання своїх власних праксичних (“дійових”)

можливостей як таких, що зростають. Слід вважати, що таке переживання на той момент, коли воно відбувається, є моментом *поєднання* двох суб'єктів – дитини і дорослого.

Наведені міркування з усією виразністю вказують на те, що онтогенетичні витоки взаємодії криються саме у суб'єкт-суб'єктній системі “дитина – дорослий” як потребі дитини в *емоційному* та *дійовому* благополуччі (задоволення праксичних потреб в активності) за рахунок приєднання до дорослого, поєднання з ним.

Якщо виходити з положення про детермінацію психічного розвитку умовами провідної діяльності, то відмінності у суб'єкт-об'єктній і суб'єкт-суб'єктній системі в ранньому, дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому, старшому шкільному віці слід шукати саме у предметно-маніпулятивній діяльності, сюжетно-рольовій грі, учінні, спілкуванні, учбово-професійній діяльності. Новоутворення вказує на те, що *розвивалося*, що було *провідним* у *провідній* діяльності. Ранній і дошкільний вік – підготовчий етап педагогічного процесу. Кожен учень приходить до школи із власними навичками інтеракцій і кооперації. У школі відбувається пристосування до вимог вчителя (взірця). Засвоєння “учнівських” схем поведінки. У підлітковому віці – “дорослі” схеми поведінки. У старшому шкільному віці – “професійні” схеми поведінки. Співвідношення ролі та особистісного. Особистість = індивідуальне + рольове = особистісне

Предметно-маніпулятивна діяльність (раннє дитинство) має навантаження на *предметній дії*, якою дитини має опанувати (оволодіння предметом відповідно до його функції). Роль дорослого у цьому випадку полягає у дійовій і у наступному – у консультативній

допомозі. Основним надбанням (психічним новоутворенням) цього віку є *індивідуальна дія*. У витоках індивідуальної дії знаходиться *образ дорослого*, який виконував дію спочатку *замість* дитини, потім *разом* з дитиною, потім *поряд* з дитиною.

Сюжетно-рольова гра у дошкільному дитинстві містить інші вимоги до взаємодії, тому що логіка предметної (суб'єкт-об'єктної) дії перетерплює зміни під впливом сюжету і правил, за якими здійснюється гра. У зв'язку з цим виникає новий регулятор, який, на нашу думку, полягає у тому, що до *значення* предметної дії (об'єктивна даність) додається її *смысл*, який полягає у втіленні сюжетного задуму у виконання предметної дії.

В *учінні* (молодший шкільний вік) специфіка взаємодії визначається системою “вчитель – учень”, “учень – учні”. Основне навантаження у цих системах припадає на повному підкоренні учня учителеві (категорія впливу), яке забезпечити виникнення психічних новоутворень (рефлексії, довільності психічних процесів, внутрішнього плану дії). Вплив як суб'єкт-об'єктні відношення.

Слід відмітити, що таке ставлення до новоутворення уможлиблює виявлення тієї *функціональної системи*, завдяки якій з'явилися ці новоутворення. Для цього треба указати на хоча би одну пару протилежностей, які, за П.К.Анохіним, являються основою функціональної системи.

У підлітковому віці новоутворення *почуття дорослості* та *моральний кодекс* підлітків мають свої витоки у *спілкуванні* не тільки з ровесниками, але й з дорослими. Система “суб'єкт-суб'єкт” являється провідною. Ровесники – приналежність. Дорослі – зорієнтованість. Маргінальне положення - теперішнє і майбутнє. Прагнення до рівних відносин.

Спільний об'єкт є *формальним*. Сенситивність підліткового віку. Стосовно новоутворення: Система “суб'єкт-суб'єкт” створює *основу моральної свідомості*. Система “S1 (моральна свідомість) – S2 (моральна свідомість)”. Система “суб'єкт-суб'єкт” створює основу психологічного почуття дорослості Я-концепція дорослої людини. Система “S1 (Я-концепція) – S2 (Я-концепція)”. Спілкування підпорядковує діяльність. Об'єктом є “моральне”, “доросле”. Моральна свідомість; дорослість. Схеми дорослої поведінки. Спілкування; комунікативно-особистісний аспект. Не тільки статево-рольова ідентифікація, але й соціально-особистісно-рольова ідентифікація, тобто вибір взірця наслідування, самовиховання, робота над собою. Наслідування = запозичення. Педагогічна взаємодія залежить від того, що є головним для даного віку. Комунікативна модель!

Старший шкільний вік – *учбово-професійна діяльність*. Новоутворення – *світогляд* (переконавання, погляди, філософія, світосприйняття тощо). Система “суб'єкт-об'єкт-суб'єкт”. Спільний об'єкт – його функція для новоутворення. Діяльність є головним фактором, основою. Але ж здійснюється не заради діяльності, а заради її носія. Тобто особистісне є вихідним фактором. Світоглядні аспекти. Це і мета, і підсумковий результат.

Система “Світогляд – світогляд”. Що є провідним? Провідним є світоглядне. Розширення спектру інформації, її систематизація.

Із того, що було наведено вище відносно взаємодії, випливають наступні висновки. По-перше, сутність взаємодії полягає у *поєднанні* зусиль діючих суб'єктів відносно *спільного* об'єкта. По-друге, поєднанню зусиль передують *залучення* іншого до власних намагань діяти. По-

третє, психологічною передумовою прагнення дитини до залучення дорослого до власної активності являється прагнення до посилення власної суб'єктності. В-четвертих, провідна діяльність визначає характеристики дії, її специфіку і тим самим – вимоги до взаємодії. В-п'ятих, механізми взаємодії для кожної наступної провідної діяльності засновуються на сформованих механізмах попередньої провідної діяльності.

Головним висновком наведеного є те, що розгляд педагогічної взаємодії у парадигмі *взаємодії* націлює нас на дослідження розвитку *індивідуальної дії* щодо *спільного об'єкту*, який змістовно належить до *провідної діяльності*.

Отже, розглянуте питання про сутність педагогічної взаємодії зводилося до наступного: а) педагогічний процес має ознаки взаємодії і як ціле підпорядковує взаємодію собі; б) взаємодія має ознаки педагогічного процесу і як ціле підпорядковує педагогічний процес собі. Дихотомічне ділення об'єму поняття “педагогічна взаємодія” визначається парою діалектично суперечливих властивостей “педагогічний” та “інтерактивний”, відповідно до чого можливі наступні дефініції.

1. Педагогічна взаємодія є *педагогічним процесом*, якому притаманні інтерактивні ознаки. Взаємодія є засобом, способом, функцією і, отже, загальним інтегративним механізмом, який є *системою* окремих “механізмів”, що забезпечують досягнення результатів в окремих актах педагогічного процесу. Одиницею взаємодії є система “суб'єкт – суб'єкт”. Формою її існування є спілкування, яке Я.Л.Коломінський вважає міжособистісною взаємодією [4, с. 36]. Спільним об'єктом міжособистісної

взаємодії являється *текст-дискурс*, який є її мовленнєвим опосередкуванням – система “суб'єкт – текст-дискурс – суб'єкт”, яка залежить від *перебігу подій* спілкування. Спільним об'єктом учбової взаємодії являється *учбовий текст* (текст підручника, текст-дискурс – тематичне усне мовлення вчителя, зорієнтоване на аперцептивні можливості учнів). Отже, основним засобом педагогічної взаємодії є текст-дискурс.

2. Педагогічна взаємодія є *взаємодією*, якій притаманні ознаки педагогічного процесу. Метою педагогічного процесу є освіченість і розвинена особистість. Складові педагогічного процесу: *навчання* – “доцільно організований процес цілеспрямованого формування в учнів знань, умінь і навичок” [10, с. 76]; *учіння* – “активний процес, що відбувається завдяки здатності людини свідомо визначати мету, спрямовану на засвоєння знань та умінь, формування навичок” [10, с. 80]; *виховання* – вплив на свідомість і поведінку індивіда з метою формування визначених принципів, понять, соціоустановок, які необхідні для життя, професійної діяльності, спілкування [10, с. 87]; *самовиховання* – усвідомлена діяльність, що організується суб'єктом відповідно до його мети реалізувати себе як особистість [12, с. 624]. Отже, основним способом педагогічної взаємодії є механізм *цілеутворення*.

Виникає, однак, природне запитання про можливість розгляду педагогічної взаємодії як самостійної категорії, яка не зводиться до дихотомічних відношень. Позитивна відповідь на це запитання можлива за наступних умов.

По-перше, якщо педагогічна взаємодія є самостійною *категорією*, то вона як фундаментальне поняття відображує закономірні зв'язки

специфічної системи, призначеної для одержання *специфічного* продукту. Передбачається, що цей продукт має деяку надсистемну якість, що за своєю суттю являється інтерактивною. Окрім того, ця надсистемна якість має бути неподільною і, отже, цілісною.

По-друге, педагогічна взаємодія як самостійна *система* повинна бути спрямована на системний *результат*. За П.К.Анохіним, потреба у результаті “визріває” усередині системи [1, с. 64]. Виникнення системи підпорядковане отриманню корисного результату [1, с. 70]. Значить, якщо педагогічна взаємодія є системою, то вона *сама* обумовлює, визначає той результат, який має бути одержаний.

Такою системою педагогічна взаємодія може бути тільки у тому випадку, коли вона є *соціально визначеною і регламентованою системою*, яка об'єктивно існує і об'єктивується у практиці освітнього закладу. Головною теоретико-педагогічною доктриною освітнього закладу у цьому випадку має бути інтерактивна доктрина, така, як наприклад, педагогіка співробітництва.

У протилежному випадку, коли відсутній спеціальний наголос на інтерактивності як провідній ознаці педагогічного процесу в даному освітньому закладі, педагогічна взаємодія являється підпорядкованою (інструментальною) системою.

Коректним є визначення того, що належить до *об'єктивної закономірності* – об'єктивно існуючі відношення (зв'язки), які є найбільш істотними для взаємодії. Ці відношення є нічим іншим як тією обставиною, яка викликає *необхідність* у певному результаті. Останній у подальшому являється передумовою для наступної доцільної події тощо.

Наші міркування дозволяють сформулювати наступне.

Надсистемною якістю (але ж у ніякому разі не адитивною) являється та ментальна єдність, яка дозволяє говорити про об'єднання окремих суб'єктів у *колективний суб'єкт* (Мисуб'єкт). Цю надсистемну якість ми позначаємо терміном “спільний інтерактивний простір”. Спільний інтерактивний простір є, на нашу думку, переживання кожним із партнерів своєї *тотожності* з іншим (іншими) за тими ознаками, які являються важливими і для даної особи, і для ситуації взаємодії.

Оскільки, однак, взаємодія завжди здійснюється відповідно до об'єктивних умов існування, які диктують індивідам “розумні” (адаптивні, доцільні, конструктивні способи дій), остільки системоутворювальною основою педагогічної взаємодії являється педагогічний процес. Підкреслимо, що педагогічний процес у своєму граничному вираженні має відповідати ідеальним відношенням його учасників відповідно основною мети педагогічного процесу – формування освіченості та особистості.

На користь твердження про те, що педагогічна взаємодія є самостійною системою, свідчить наявність у самому явищі, яке позначається цим терміном, двох, у даному випадку протипоставлених сторін – *педагогічності* та *інтерактивності*. Аргументом істинності умовиводу про педагогічну взаємодію як систему являється визначення системи як сукупності елементів в їх зв'язку, цілісності та єдності [11, с. 610]. Отже, у цій системі педагогічне є інтерактивним, а інтерактивне – педагогічним.

Педагогічне (навчання, учіння, виховання, самовиховання) є завжди інтерактивним процесом. Його одиницею є система “суб'єкт – суб'єкт”. Інтерактивне, яке вимагає

поєднання, за ознакою впливовості відповідає суті педагогічного – змінювати і розвивати відповідно до вимог (логіки) інтерактивної ситуації. Отже, інтерактивність педагогічного процесу містить у собі передумову для виконання основного завдання – навчати основам знань, закладати та розвивати основи особистості. Одиницею педагогічного є система “суб’єкт – об’єкт – суб’єкт”, де об’єктом являється текст, задача. Поєднання індивідів у системі “суб’єкт – суб’єкт” здійснюється як поєднання систем “суб’єкт – об’єкт” + “суб’єкт – об’єкт”. Об’єкт визначає зміст та форму взаємодії. Значення об’єкта для діяча визначає його ставлення до об’єкту і, отже, його смисл.

Відповідаючи на сформульоване вище запитання щодо можливості розгляду педагогічної взаємодії як самостійної категорії, можна на підставі зазначених міркувань характеризувати її як таку систему, специфічним продуктом якої являється спільний інтерактивний простір при поєднанні вчителя та учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб’єкт. Відповідно до цього спільного інтерактивного простору відбувається взаємовплив як взаємний обмін схемами предметних, пізнавальних, комунікативних дій.

Висновки. Проведений аналіз терміна “педагогічна взаємодія” переслідував мету визначити вихідні посилки, які необхідні для

формулювання дефініції поняття і надання йому значення, відповідного до суті реально існуючого явища. У дефініції ми виходили з вимог класифікаційного визначення поняття. Для цього треба було з’ясувати рід поняття “педагогічна взаємодія” (у нашому випадку виявилось дві можливості у визначенні роду – педагогічний процес та взаємодія) і видову відмінність. У зв’язку з цим виникла можливість сформулювати наступні визначення:

1. Педагогічна взаємодія є педагогічним процесом, який здійснюється у термінах взаємодії – вплив об’єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід.

2. Педагогічна взаємодія є взаємодією, яка здійснюється у термінах педагогічного процесу – навчання та виховання.

3. Педагогічна взаємодія є функціональною системою, яка засновується на єдності її протилежних змістовних ознак – “педагогічності” та “інтерактивності”. Результатом цієї функціональної системи являється спільний інтерактивний простір при поєднанні вчителя та учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб’єкт “взаємодіяльності”. Спільний інтерактивний простір являє собою детермінанту змін учасників взаємодії відповідно до об’єктивних вимог колективного суб’єкту.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Анохин П.К.* Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

2. *Велитченко Л.К.* Психологические основы педагогического взаимодействия: речевой аспект. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 160 с.

3. *Киричук О.В.* Проблемы психологии педагогической взаимодействия // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. - С. 3 - 12.

4. *Коломинский Я.Л.* Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.36 – 42.

5. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки А. Краси́ло и А. Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 44 - 59.
6. *Літвінова Н.І.* Співробітництво вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний інститут ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1993. –16 с.
7. *Меньшикова Ж.А.* Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1996. – 24 с.
8. *Нечаева Л.В.* Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 /Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 1991. –18 с.
9. *Психологические* особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г.Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред. Г.Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
10. *Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О.* Психолого-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник. – К.: Український Центр духовної культури, 2005. – 328 с.
11. *Философский* энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М. Ковалев,
- В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
12. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.

Подано до редакції 30.11.06