

УДК 378.016:37.017.92

Гребенникова В.М.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОЕ
ДЕЙСТВИЕ КАК
ОСНОВА РЕШЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ:
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
И ДИСКУРСИВНЫЕ
АСПЕКТЫ**

Ключевые слова: коммуникационная компетентность, образовательно-коммуникативное действие, дискурсивные аспекты, эмпатийность, толерантность, дискурс, метакоммуникация.

Среди закономерных парадоксов современной педагогической науки справедливо отмечают внутреннюю взаимосвязь между двумя достаточно дифференцированными феноменологическими сферами: с одной стороны, общегуманитарной, определяемой абстрактными вечными ценностями, а с другой – сферой акциональной, конкретно-деятельностной, во многом ситуативной [1].

Детерминированный характер указанной взаимосвязи побуждает обратиться к задаче, решаемой в настоящей статье, – к характеристике научно-педагогических возможностей образовательно-коммуникативного действия (ОКД) с учетом специфики гуманитарной парадигмы и дискурсивных аспектов ее реализации. Рассмотрим последовательно общие и дискурсивные аспекты.

В общей характеристике ОКД акцентируется его определяющая функция – быть основой формирования коммуникативной компетентности личности.

Соответственно, ОКД может быть рассмотрено как носитель органической связи контрастных начал: общегуманитарного и акционально-ситуативного. Следовательно, для целостной характеристики ОКД значимо его место в системе гуманитарной парадигмы, проявление в нем общих и специфических черт этого парадигмального пространства. Сущностная сторона специфики гуманитарной парадигмы в педагогике – обращенность «к духовному миру человека, его личностным ценностям и смыслам жизни. Исследование личностных ценностей, истоков духовности человека с гуманитарных позиций предполагает познание через понимание, сопереживание, соучастие» [8].

Современный уровень постановки и решения педагогических задач по-

звolyет заполнить гуманитарную парадигму концептуальной динамикой, адекватной объекту, как, например, в научной школе профессора И.Э. Куликовской при исследовании созидательной роли воображения [7]; личностной культуры как сложнoдинамической целостности [5]. На этой основе концептуально обогащается самое понятие «гуманизм» как утверждение норм уважения к человеческой личности, доброжелательного и бережного отношения к каждому ребенку; исключение принуждения и насилия в органичных взаимосвязях с открытостью миру, с самоценностью каждого возраста, индивидуализацией образования и ролью образа учителя [9]. Такой подход применим не только к ребенку, но и ко взрослым обучающимся.

Показательна в дефиниции профессора Р.М. Чумичевой взаимосвязь деятельностного и аксиологического аспектов – «гуманизм как утверждение норм». На подобную трактовку опираются и зарубежные исследователи при решении конкретных дидактических задач, в частности известный представитель феррарской педагогической традиции профессор Ванесса Леонарди. Эта же трактовка позволила нам дополнить аспекты сущности социального партнерства между школой и вузом, а также между участниками разных звеньев профессионального образования [2].

Отсюда вытекает такая сторона общей характеристики ОКД, как его многомерная детерминация. Понятие образовательно-коммуникативного действия подготовлено длительным развитием тех направлений педагогической теории и практики, которые уделяли внимание общению педагога и учащегося. Специальная же концептуализация образовательно-коммуникативного действия становится возможной при единстве трех

основных гносеологических и аксиональных условий. Это опора на принцип «включенности», герменевтическая интерпретация педагогических задач и органичное взаимодополнение категориальных аппаратов теории социальной коммуникации и педагогики согласно концептуальной совместности. Таким образом, осуществляется адаптация теорий социальной коммуникации к педагогической деятельности. Педагогическое пространство подтверждает общую значимость коммуникации, о которой косвенно свидетельствует многообразие дефиниций и исследовательских практик, связанных с понятием социальной коммуникации в научной литературе. Ряд результатов теорий социальных коммуникаций пересматривается в новых понятийных системах, однако их существенные достижения не теряют своей ценности и органично транспонируются в новые области знаний, включая педагогику.

Причем информационно-коммуникативное общество как особая стадия развития цивилизации актуализирует в педагогике те более или менее общие установки, которые способствуют росту ее коммуникативного характера. Ряд этих установок детерминирован также и внутрисистемными тенденциями педагогической теории и практики. Коммуникативный «модус» педагогики наиболее емко обобщает герменевтическая установка, акцентирующая развитие взаимопонимания как системообразующей характеристики педагогического процесса. Закономерным становится включение в организацию воспитательного и обучающего процессов принципов понимания, сочувствия, сопереживания, толерантности как специфической способности к коммуникации.

В рассматриваемом ракурсе общей характеристики ОКД определяется

прагматической функцией передачи информации. Она дает основания для формулировки принципа приспособления содержания передаваемого сообщения к психическому состоянию и социальному положению того, к кому оно направлено, адресата информации. Выполненная теоретизация и использованные приемы эксперимента подтвердили, что информация становится ведущим элементом регулирования человеческой активности, как внутренней (мышление, ассоциации, восприятие), так и внешней (поведение), если она инкорпорируется сознанием. Поэтому одной из базовых коммуникационных способностей является такая передача информации, которая способствует эффективной регуляции поведения человека. Передача информации имеет место тогда, когда воспринимающий встроит ее в структуру своего сознания. Это не тождественно слуховому, зрительному или тактильному восприятию.

Интерпретируя этот тезис в системе педагогической коммуникации, можно заключить, что индивид вступает во взаимодействие (в качестве адресата или передающего сообщение) тогда, когда в коммуникационной деятельности он субъективно получает больше, чем в другой аналогичной деятельности.

Организация образования, соответствующая отмеченным закономерностям ОКД, с необходимостью актуализирует систему гуманитарных атрибутов коммуникации. В таком контексте открываются сущностные взаимосвязи между образованием, организованным на началах коммуникации, и природой коммуникативных действий. Объяснение этих взаимосвязей как раз и определяется в рамках теории образовательно-коммуникативного действия.

Это проявилось в трех основных аспектах исследованного объектно-проблемного пространства. Во-первых, выявляется система свойств, характеризующих коммуникативную компетентность личности и ее формирование в сфере образования. Во-вторых, раскрываются сущность и условия формирования такой личности в системном плане. В-третьих, в качестве основы формирования коммуникативной компетентности детерминируется теория образовательно-коммуникативного действия и в составе данной теории, как сложной формы знания, устанавливается организация определяющих подсистем, элементов, связей, структурных и телеологических характеристик, детерминант.

В их системе оказываются взаимообусловлены исходные свойства коммуникации и общевоспитательное действие передачи информации; системообразующий статус коммуникативной компетентности, коммуникативного действия, гуманистической ориентации; дополнимость виртуального и традиционного подпространств в общем педагогическом пространстве, многообразие которого связано с такими системными характеристиками, как расширение выбора, развитие интерактивности. Теория ОКД как сложная форма знания представляет собой адаптацию общей теории коммуникации к образованию и формированию коммуникативной компетентности личности.

Коммуникативные отношения в образовании, выстроенные по принципам и законам социальной коммуникации, способствуют формированию коммуникативно компетентной личности как одной из главных задач, стоящих в настоящее время перед образованием. Теории, нормы, принципы или типы коммуникации имеют особое

значение для консолидации группы. Соответственно, при решении педагогических задач систематизируются, с учетом результатов эксперимента, определенные способы планирования и строительства стратегии коммуникации, ставящие своей целью не только благо индивидов, но и влияние на различные социальные моменты. Выбор данных способов в конкретных педагогических ситуациях может быть предопределен не только прагматическими соображениями, но и жизненной проблематикой.

Характеристика коммуникативной компетентности в рамках теории ОКД позволяет акцентировать развитость личностной способности к свободному самоопределению, к представлению себя без ущемления свободы другого. Исследованный материал показал условия, в которых возможно организовать отношения и взаимосвязи в современных быстро изменяющихся культурных и профессиональных мирах. Поэтому в понятийном аппарате теории образовательно-коммуникативного действия значительное место занимают толерантность и эмпатийность. Они как факторы формирования коммуникативно компетентной личности служат стратегическими ориентирами педагогической деятельности. При этом выявлена их роль в обеспечении успешности учения. Их значимость еще более возрастает с учетом того, что образование всегда содержит в себе еще и воспитательный компонент. В реализации этого компонента большое значение имеет такой настрой личности в диалоге или полилоге, который сообщает ей умение слушать, понимать, чувствовать собеседника. Толерантность, эмпатийность, соответствующая толерантно-эмпатийная установка выступают и как характерная концептуальная реализация общего

педагогического осмысления коммуникации. Рассмотрение через их призму проблем образования углубляет систематику основ коммуникации.

Анализ обеспечения толерантно-эмпатийной установки при общей характеристике ОКД подтверждает, что определенное влияние на сознание адресата информации оказывает не только ее содержание, но и некоторые формальные аспекты ее передачи. Наиболее показателен для решаемой в статье задачи такой формальный момент, как качество конструкции сообщения. Адресат прочнее усваивает такие сообщения, которые завершаются ясным и точным выводом. Эти особенности конкретизируют реализацию толерантно-эмпатийной установки как комплекс определенных дидактических действий. В рассмотренных условиях подтвердилось также, что идея о помощи как инстинктивной реакции поддержки подобных себе особей и о том, что в ходе генетического развития у личности выработались нормы взаимности выгоды от оказания помощи, превышающей издержки, в связи с чем забота о других – это проявление заботы о собственном интересе.

Соответственно сказанному опора на ОКД позволяет определить в качестве основ педагогического процесса его ориентацию на понимание и признание возможности существования различных позиций и точек зрения, плюрализм мировоззрений и множества смыслов по поводу одного и того же факта как явления истины. Конкретизируется педагогический смысл ориентации на достижение общественного согласия, чем определяются возможности формирования коммуникативно компетентной личности. Как показывают вышеприведенные обобщения, коммуникативная сущность образования явлена в таких относительно но-

вых характеристиках, как открытость, неоднородность, диверсификационность, полисубъектность, плюрализм стратегий и практик и т.п. Плюрализм открытого образовательного пространства создает рынок образовательных услуг. Таков ответ образования на информационно-коммуникативные требования современного общества. Такой же, т.е. коммуникативной, должна быть и его ориентация в своих установках по подготовке адекватных в профессиональном отношении специалистов.

Выполненная общая характеристика ОКД подтверждает, что формирование межличностных отношений, проходящее в условиях доверия, в атмосфере психологической безопасности, отказ от действий, жестко конструирующих личность воспитанника, в пользу тех действий, которые развивают его самостоятельность в достижении успеха, служит предпосылкой межличностной коммуникации, которая явственно определяет создание человека творческого, ответственного, способного к развитию и самореализации.

При этом, как подтвердила экспериментальная часть исследования, взаимодействуют принципы когнитивного равновесия и когнитивного диссонанса. Когнитивное равновесие как сущность явлено соблюдением принципа непротиворечивости. Когнитивный диссонанс, требующий более дифференцированной характеристики, проявляется в расхождениях, противоречиях между интенцией и результатом. Так, передаваемая педагогом информация может приводить к когнитивному диссонансу. Если это имеет место, то учащиеся – получатели передаваемого послания будут переживать несоответствие как досадное состояние, как своеобразное наказание и будут стараться уменьшить его. Это одна из наиболее важ-

ных проблем коммуникации. Индивид должен уметь определить оценочную шкалу тех, кому он адресует послание, и приспособить свою аргументацию к особенностям точки отсчета у индивида или у определенной социальной группы, которым эта информация сообщается. Если это не соблюдается, то коммуникация обречена на неудачу и каждый раз будет вызывать эффект бумеранга. А он, в свою очередь, приводит к формированию негативного образа партнера по коммуникации.

Закономерным следствием отмеченных обобщений является и понятие «виртуально-педагогическое пространство». Оно организуется с участием Интернет-технологий и также определяется в координатах теории образовательно-коммуникативного действия. Выявленные в ней закономерности в виртуально-педагогическом пространстве частично подтверждаются, а частично – проявляются усложненно.

Особо следует подчеркнуть, что в виртуальном педагогическом пространстве принципиально значимы не только оперативность, усиленная интеракция, но и такие сложно связанные с ними свойства традиционных (невиртуальных) педагогических сред, как коммуникативная компетентность, герменевтическая установка, толерантно-эмпатийная установка. Понятийный аппарат теории ОКД позволяет определить развитие виртуального пространства как ответ на растущую потребность в образовательной открытости педагогического процесса, т.е. не только как сущностную черту нового – информационно-коммуникативного общества, но и как проявление внутрисистемных педагогических закономерностей.

Отсюда вытекает и проявление в виртуальном пространстве общей си-

стемности образования. Адекватной нарождающемуся в России информационному обществу может стать система открытого образования, развитие которой видится не в жесткой дифференциации способов освоения мира, а в их интеграции и взаимообогащении.

Виртуальное пространство подтверждает объяснительную силу понимания гуманитаризации как целенаправленного процесса совершенствования преподавания и освоения в учебных заведениях общественных наук – философии, политологии, социологии, психологии и др. – в интересах формирования мировоззрения обучающихся, насыщения учебно-воспитательного процесса идеями гуманизма. Систему образования характеризуют как систему открытую, способную к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, преобразованию. В виртуальном пространстве, как подтвердил выполненный анализ, закрепляется развитие у человека способности жить в сверхдинамичном потоке информации – одна из приоритетных миссий образования. Отсюда вытекает необходимость уточнить понимание коммуникации, информационно-коммуникативного пространства в связи с современными тенденциями образовательной динамики – прежде всего в контексте Болонского процесса. В виртуальном пространстве, как показал исследованный материал, подтверждается и подход к коммуникации, обоснованный в общенаучном плане, – как к механизму, посредством которого обеспечивается развитие человеческих отношений и который включает в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени.

Для общей характеристики образовательно-коммуникативного действия

важен и его потенциал для решения педагогических задач, связанных с управлением образованием. Управление, направленное на формирование коммуникативной компетентности, с необходимостью определяет организацию образовательной деятельности в ее постоянном развитии, а также в обращенности на индивидуальное становление человека в современных меняющихся связях и отношениях.

Рассмотренная общая характеристика образовательно-коммуникативного действия позволяет перейти к дискурсивным аспектам реализации ОКД как основы решения педагогических задач.

Показательно в недавнем специальном исследовании обоснование вузовского субъект-субъектного взаимодействия «педагог – обучающийся»: «Педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающая приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности» [6]. Уточним, что эта дефиниция в принципе, согласно логической структуре понятия «дискурс», а также взаимодействующих с ним концептов (например, «культуросообразная деятельность»), справедлива не только для условий высшей школы, но и для других педагогических сред.

Причем положение о том, что дискурс потенциально конфликтен, как раз усиливает теоретическую и практическую значимость опоры на этот

концепт, поскольку учет дискурсивных аспектов позволяет упредить и/или позитивировать конфликт [3].

Привлечение понятия «дискурс» дает возможность увидеть в якобы хаотичных пространствах «сложноорганизованное скрещение разнопорядковых социальных сетей», отмеченное в недавнем научно-публицистическом материале академика РАО Р.М. Фрумкиной. Отсюда становится неизбежным и поиск в образовательном пространстве «новой гармонизации», как в новой работе академика Б.М. Бимбада [4].

Растущая объяснительная сила дискурса, на наш взгляд, обусловлена единством двух тенденций: как укреплении дискурсологической парадигмы в современном гуманитарном знании и социальных практиках, так и специфическими возможностями концепта для решения педагогических задач. Не случайно в упомянутом труде Т.В. Ежовой, как и в ряде работ иных авторов, значительно продвигается и концептуализация ряда понятий (например, урока), и их современная востребованность.

В рамках теории ОКД ряд компонентов образовательного пространства характеризуется с учетом дискурсивных аспектов. Так, урок характеризуется как коммуникативное событие. Его эффективность с неизбежностью повышается адекватным использованием дискурсивных аспектов. Урок определяется как коммуникативное событие при условии, если между учителем и учеником (агентами коммуникации) создается общее коммуникационное поле: один язык, который бы связывал разные сознания, одна ментальность, один настрой, взаимодополняющие установки. На уроке сверхзадачей учителя (в случае коммуникативной дидактики) следует считать создание

дискурса, который бы определил предмет и логику разговора. Проведенный педагогический эксперимент подтвердил возможность соответствующей организации учебно-воспитательного процесса, а также объяснительную силу избранного понимания коммуникативной компетентности.

Так, использование в процессе коммуникации вербальных, невербальных и паралингвистических сигналов, способов восприятия и передачи коммуникативных сигналов позволяет педагогу организовывать коммуникацию на двух уровнях: прямом и метауровне. В процессе метакommunikации ее участники могут сознательно и намеренно скрывать свои истинные проблемы, предложения и выводы, поэтому в их взаимодействии, закрытом по своей сути, «процветают» психологические игры. Прямая коммуникация основана на открытости всех ее участников, искренности и правдивости их сообщений. Коммуникативно компетентному педагогу свойственно также и самосознание – знание себя, своих физических, психических и нравственных сил, что дает ему возможность контролировать и регулировать свои действия и поведение в процессе коммуникации. В ходе эксперимента было многомерно показано, в каких именно аспектах самосознание предполагает осознание своего «Я», выделение себя и окружающего мира и представление о себе в сопоставлении с другими.

Итак, анализ ОКД в контексте решения педагогических задач служит основой следующих обобщений, определяемых целостной характеристикой и дискурсивными аспектами проявления ОКД:

- как коммуникативно компетентной личности, педагогу необходимо проявлять себя уже в процессе организации непосредственного

- общения, в самом начале коммуникации. Этот этап условно можно назвать «коммуникативной атакой», когда привлекается внимание обучающихся и завоевывается инициатива в ситуации взаимодействия;
- подтверждается системная взаимообусловленность четырех возможных способов привлечения внимания ученика: речевой вариант (вербальное обращение к учащимся); пауза с активным внутренним общением (требованием внимания); двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т.п.); смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих;
 - в образовательной деятельности педагог вполне способен организовать опыт эмпатийной коммуникации, обнаруживая свои переживания перед учащимися. В этом случае обучающийся знакомится с опытом правильной и эффективной регуляции отношений с окружением.

Литература

1. Арламов, А.А. О многомерности подходов к социальной коммуникации / А.А. Арламов // Актуальные проблемы социальной коммуникации и связей с общественностью. Краснодар: КубГУ, 2008. Ч. 1. С. 13–15.
2. Базаев, А. Профессиональное образование и социальное партнерство / А. Базаев // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 67–71.
3. Белоус, Н.А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты / Н.А. Белоус. М.: РАН, 2008.
4. Бим-Бад, Б.М. «Общее образование»... Что бы это значило? / Б.М. Бим-Бад // Нева. 2009. № 1. С. 166–179.
5. Буторина, И.Н. Развитие личностной культуры ребенка-дошкольника в воспитательном пространстве праздника / И.Н. Буторина. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008.
6. Ежова, Т.В. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя как педагогическое условие построения гуманитарного педагогического дискурса / Т.В. Ежова // Инновации в образовании. 2008. № 11. С. 16–25.
7. Куликовская, И.Э. Ребенок в пространстве и времени сказки (опыт развивающего воспитания) / И.Э. Куликовская, Л.Т. Ильина. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007.
8. Черникова, Т.В. Парадигмальные основания трех образовательных подходов и их научно-методическое обеспечение / Т.В. Черникова // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования. Краснодар: КубГУ, 2006. Ч. 1. С. 198–202.
9. Чумичева, Р.М. Тенденции развития дошкольного образования / Р.М. Чумичева // Дошкольное образование – проблемы и перспективы развития / науч. ред. И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева. Ростов н/Д: ПИ ЮФУ, 2007. С. 124–141.
10. Leonardi, V. The role of pedagogical translation in language teaching: the fifth skill / V. Leonardi // Essays on Language and Translation. Krasnodar: KSU; Ferrara: Univ. of Ferrara, 2009. V. 2. P. 63–75.