Тищенко И. А.

ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/114.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 251-253. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Список использованной литературы

1. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. М., 1979.
2. **Выготский Л.С.** Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте// Психологическая наука и образование. 1996. №1. С. 5-19.
3. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений. Т. 2., М., 1982.
4. **Менчинская П.А.** Проблемы учения и уметенного развития школьника. М, 1989.- 224с.
5. **Теплова Л.И.** Тест умственного развития младших подростков. Москва-Обнинск, 2000.- 28с.

ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тищенко И. А.
Шахтинский институт (ф) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)

В современной психолого-педагогической науке общепринято трактовать процесс обучения как учебно-педагогическое взаимодействие субъектов, обучающего и обучающихся.

В отечественной педагогической литературе категория «взаимодействие» появилась относительно недавно, в 70-е годы XX-го столетия, хотя и является исходной, универсальной формой движения, развития, преобразования любых материальных объектов и систем. Взаимодействие – одна из базисных философских категорий, отражающая «… процесс воздействия объектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [Дьяченко, Кандыбович 1998: 399]. Любое явление, объект, состояние может быть познано только в связи и отношении с другими окружающими явлениями, их частями, сторонами и свойствами, поскольку все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Чем выше организация объектов, тем сложнее и разнообразнее их взаимодействие. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи на нашей планете, взаимодействие – это сложный многоплановый, многоуровневый, полифункциональный процесс.

Основной характеристикой взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи является *активность*, что особенно важно в условиях взаимодействия людей (субъектов). Активность характеризует обе стороны взаимодействия, но мера ее проявления и формы различны. В условиях взаимодействия субъектов, одна сторона, как правило, бывает активнее другой с точки зрения целей и способов деятельности, степени осознанности субъективных намерений, статуса того или иного субъекта. Эта активность может быть *инициальной* или *реактивной* и проявляться во всем многообразии своих (вербальных/невербальных) поведенческих и деятельностных форм.

Взаимодействие – это основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, основа любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь (в форме взаимодействия) ее элементов. Следовательно «… системность как представленность взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях есть также его характеристика» [Зимняя 1999: 384].

Во взаимодействии субъектов выявляются также такие существенные его характеристики как *осознанность* и *целеположенность*, которые определяют и формы этого взаимодействия.

Таким образом, процесс обучения как учебно-педагогическое взаимодействие субъектов характеризуется активностью, системностью, осознанностью и целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – педагога и обучающихся, чьи согласованные действия результируются и приводят к достижению искомых целей.

Процесс обучения как учебно-педагогическое взаимодействие предполагает единство, взаимообусловленный и взаимозависимый характер связи двух основных его компонентов – деятельности преподавания и деятельности учения, а также и их субъектов – педагога и обучаемых, коммуникативное взаимодействие которых, в сущности, и является процессом передачи определенных культурных ценностей, социального опыта, процессом воспитания (в широком смысле этого слова). Коммуникативное взаимодействие педагога и обучаемых реализуется посредством речевой деятельности участников этого процесса и протекает в специфической форме педагогического общения.

Таким образом, в результате анализа процесса обучения выделен в качестве относительно самостоятельного коммуникативный уровень его реализации, на котором процесс обучения представляет собой коммуникативное взаимодействие педагога и обучающихся, реализующееся посредством их речевой деятельности и осуществляющееся в специфической форме педагогического общения.

Педагогическое общение, будучи частным случаем общения, подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим ему как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты, и характеризуется также контактностью, полиобъектной направленностью, ориентированностью, полиинформативностью, репрезентативностью, семиотической специализацией и динамикой [по терминологии А.А. Леонтьева 1997: 240].

В то же время, являясь специфической формой общения, педагогическое общение имеет свои специфику и особенности, которые нашли свое отражение в его содержательных, функциональных и процессуальных характеристиках.

Так, под педагогическим общением, выступающим в качестве основной формы реализации коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса, мы понимаем систему, приемы и навыки

речевого взаимодействия педагога и обучающихся, содержанием которого являются обмен информацией, оказание учебно-воспитательного воздействия, организация взаимоотношений, а также «трансляция» личности педагога обучаемым. Можно утверждать, что педагогическое общение выступает, с одной стороны, как эмоциональный фон учебно-воспитательного процесса, с другой – как его непосредственная содержательная характеристика.

Будет ли педагогическое общение оптимальным и эффективным, зависит, прежде всего, от педагога, уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры, поскольку именно он, педагог, является инициатором этого процесса, организует его и управляет им. «Общение лежит в природе педагогического творчества. Без него невозможно представить себе педагогического действия как элемента общей структуры педагогического процесса, так как само педагогическое действие представляет собой сложную систему общения» [Кан-Калик 1976: 286]. «Система общения в педагогической деятельности представляет собой тот социально-психологический привод, через который организуется педагогическое воздействие» [Кан-Калик 1976: 286].

Таким образом, общение в деятельности педагога выступает:

- во-первых, как основная форма его коммуникативного взаимодействия с обучающимися;
- во-вторых, как средство решения собственно педагогических задач;
- в-третьих, как система социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса;
- в-четвертых, как способ организации определенных взаимоотношений педагога и учащихся, обусловливающих успешность обучения воспитания;
- в-пятых, как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Педагогическое общение субъектов образовательного процесса имеет определенные педагогические функции, в качестве таковых выделяют следующие:

- *информационно-обучающую,* включающую в себя воспитывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как известно, имеет воспитывающий и развивающий характер; эта функция педагогического общения реализуется в передаче учебной информации, предполагающей адекватность ее приема, включении учащихся в разнообразные виды деятельности по овладению данной информацией;
- *организационно-регулятивную,* реализующуюся в организации, регулировании и коррекции совместной учебной деятельности педагога и учащихся, их поведения;
- *коммуникативно-стимулирующую,* заключающуюся в установлении и развитии целесообразных межличностных, межсубъектных контактов, взаимоотношений; в активизации учебно-познавательной, речемыслительной, творческой, самостоятельной деятельности обучающихся;
- *эмоционально-коррегирующую,* реализующуюся в создании благоприятного психологического климата в процессе коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся, развитии и поддержании делового психологического контакта между ними, обеспечении положительного эмоционального отношения их к знаниям и способам совместной деятельности;
- *контрольно-оценочную,* заключающуюся в организации взаимоконтроля обучающего и обучающихся, совместного подведения итогов, оценивания.

В реальном акте непосредственного общения все перечисленные функции выступают в единстве, что обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса в целом.

Выше перечисленные характеристики педагогического общения отличаются от аналогичных характеристик общения своим качественным своеобразием. Так, специфика педагогического общения проявляется, прежде всего, в его полиобъектной направленности: оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию усвоения учебной информации и формирование на этой основе творческих умений. Таким образом, педагогическое общение характеризуется, по меньшей мере, тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет усвоения.

Педагогическое общение характеризуется также тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Преподаватель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих на занятии, и наоборот, работая с группой, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Таким образом, своеобразие педагогического общения выражается также в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

В качестве важнейших процессуальных особенностей педагогического общения выделяют его систематичность и непрерывность, переходы от учебных (аудиторных) форм к внеучебным (внеаудиторным), от учебно-ориентированного общения к поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному [Петровский 1986: 304].

Названные особенности педагогического общения предъявляют особые требования к этико-психологической основе взаимодействия педагога и учащихся. В этом плане важную роль играет стиль педагогического общения преподавателя и обучающихся, т.е. индивидуально-типологические особенности их взаимодействия. Оптимальным стилем педагогического общения, как свидетельствуют результаты психолого-педагогических исследований данной проблемы (Л.В. Путляева, 1983, В.А. Кан-Калик, 1987, А.А. Петровская, 1989, А.А. Леонтьев, 1996 и др.), является деятельностный демократический, дружеский стиль об-

щения. Любой из негативных стилей общения сводит на нет всю систему обучения, как бы содержательно и методически правильно она ни была организована.

Многочисленные наблюдения учебно-воспитательного процесса, а также исследования в области педагогической психологии свидетельствуют о том, что значительная часть педагогических неудач обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

В жизни процесс человеческого общения обычно протекает без особых усилий со стороны общающихся. В целенаправленной учебно-воспитательной деятельности общение как категория профессионально-творческая вызывает определенные трудности, связанные, прежде всего, с недооценкой роли и значимости общения в целостном педагогическом процессе, с незнанием педагогом структуры, закономерностей, особенностей педагогического общения, с неразвитостью у него (педагога) коммуникативных способностей и коммуникативной культуры в целом. Поэтому педагогическое общение в практической педагогической деятельности должно иметь научную и нравственно-психологическую основу, и вместе с тем, оно является индивидуально опосредованным искусством, которому каждому педагогу нужно постоянно учиться.

Список использованной литературы

1. **Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.** Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
2. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. - Изд. 2, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. –384 с.
3. **Кан-Калик В.А.** Педагогическая деятельность как творческий процесс. – М., 1976. – 286 с.
4. **Леонтьев А.А.** Психология общения. - 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997. – 240 с.
5. **Основы педагогики и психологии высшей школы** / под ред. академика АПН СССР А.В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 304 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИРРАЦИОНАЛЬНОГО В СОЦИОЛОГИИ

Труфанов Д. О.

Институт естественных и гуманитарных наук ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Иррациональное (от лат. irrationalis - бессознательный) – категория, вызывающая сегодня возрастающий интерес социологов. Данный интерес обусловлен значительной ролью иррационального начала как фактора детерминации социального поведения человека. При этом внимание к иррациональным феноменам со стороны социологов сегодня существует на фоне обхождения вниманием данных феноменов со стороны классической социологии и попыток преодоления их как помех со стороны социологии неклассической. Современная постнеклассическая социология позволяет полагать иррациональные и рациональные начала человека равноправными системами, лежащими в основе социального взаимодействия. В этой связи является актуальным интерес к иррациональному и попытки определить его содержание и роль как социального феномена. Мы попытаемся обозначить основания, позволяющие полагать понятие «иррационального» как социологическую категорию.

Если категория «рациональное» разработана в социологии и широко применяется, то социологическая традиция изучения категории «иррациональное» отсутствует. Под «рациональным» традиционно понимают осознанность действия, основанную на реальных логических связях целей и средств деятельности. Концепция рациональности широко разработана в философских науках: Н.С.Автономова, П.С.Гуревич, И.Т. Касавин, А.Л.Никифоров, Б.И. Пружинин, К.В. Рутманис, и др. В социологии категория «рациональность» подробно разработана, в частности, в концепции М.Вебера с его классификацией видов деятельности и утверждением рационализации как сущности процесса социальных изменений. Рациональность как область значений фигурирует также в работах Г. Зиммеля, Т. Парсонса, Ю. Хабермаса, К.Маркса, Э.Дюркгейма, П. Бергера, Т. Лукмана, Ю.Н.Давыдова и др.

Концепция иррационального впервые была четко сформулирована Г. Лейбницем, трактовавшим бессознательное как низшую форму душевной деятельности, лежащую за порогом осознанных представлений. Следует согласиться, на наш взгляд, с определением бессознательного, данным О.К. Крокинской в социологическом контексте: бессознательное есть любой вид индивидуального или группового поведения, по поводу которого действующий субъект не вступает с собой в коммуникацию [Крокинская 2005: 18]. В целом, понимая бессознательное, таким образом, многие авторы придают термину «иррациональное» отрицательный смысловой оттенок. Бессознательное, иррациональное часто понимается как источник асоциальных влечений и желаний индивида (психоаналитическая традиция), а также как нечто предосудительное и препятствующее эффективным социальным взаимодействиям. Так, в «понимающей» социологии М.Вебера иррациональное рассматривается в виде «помех» и «заблуждений» [Вебер 2002: 34]. Иррациональные явления, по Веберу, есть главные причины отклонений от протекания действия «идеального типа» - целерационального действия. При этом под иррациональными понимаются аффективные, мистические, пневматические (боговдохновенные), профетические явления.

Г. Зиммель, рассуждая об обществе и его структуре, ставит категорию иррационального в один ряд с такими понятиями, как «несовершенное», «негодное с ценностной точки зрения» [Зиммель 1996: 509-528].