

димо подметить такой эпизод спортивного состязания, который воплощает в себе суть движений, свойственных данному виду спорта. Некоторые движения выполняются столь молниеносно, что уловить смысл прекрасного в неустойчивом, остановить мгновение, «засечь» удачный психологический момент под силу только опытному глазу. Нередко в спортивных новостях операторы представляют такие действия спортсменов, где показана вся красота неожиданного рывка, созданная не только линиями тела, но и центростремительной силой, которая возникает лишь при определенных усилиях спортсмена. А фотография, запечатлевшая выразительное действие спортсмена, отвечает всем требованиям живописи и скульптуры, а следовательно, эстетике. Красиво забивать мячи, мастерски делать сложные гимнастические пируэты, ритмично и элегантно двигаться на льду так, чтобы это запомнилось и выглядело прекрасно, – действительно искусство.

Таким образом, удовлетворение спортсмена любимым видом спорта, восхищение зрителя совершенством техники, его телесной красотой и стремлением победить в игре и является истинным воплощением искусства. А это находит свое отражение в культурных шедеврах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гуревич А.Я. Философия культуры. – М., 1994.
2. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М., 1986.

3. Кон И.С. Мужское тело в истории культуры. – М., 2003.
4. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – Кн. I. – М., 1993.
5. Лоу Б. Красота спорта. – М., 1984.
6. Любимов Л.И. Искусство древнего мира. – М., 1980.
7. Хейзинга Й. Homo Ludens. – М., 1992.
8. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека: Пер. с англ. – М.-Л., 1935.
9. Шиллер Ф. Статьи по эстетике: Пер. с англ.: Собр. соч.: В 7 т. Т. 6. – М., 1957.
10. Шустерман Р. Мыслить через тело: гуманитарное образование // Вопросы философии. 2006. – № 6.
11. <http://www/oldgreece/htm>.
12. <http://www/olimpnachalo/htm>.

N. Ionushkina

SPORTS: HARMONY, AESTHETICS, BEAUTY

Abstract. The modern physical culture and sports are characterised by pluralism of the forms. The idea of sports as one of the art elements has arisen in antiquity. It is necessary to focus special attention to separate significant features of physical culture and sports: beauty, harmony, and aesthetics. Joining the sphere of sports activity, the person has an opportunity not only to show and realize the creative talent, but also to observe various displays of aesthetic values. Owing to aesthetic essence of sports such phenomena as beauty, harmony, grace of forms are the important integral components of sports activity.

Key words: physical culture, sports, art, harmony, aesthetics, beauty.

УДК 37.01:001.8

Забытова Н.М.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТОРОН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»*

Аннотация. В статье анализируется проблема взаимодействия сторон «учитель-ученик». Исследуется сложная диалектическая связь общения и взаимодействия как основа обучения, воспитания и социализации личности учащегося.

Ключевые слова: взаимодействие, диалектика, общение, педагогический процесс, связь, ученик, учитель, воспитание, система.

Существует широкий спектр понятий и словосочетаний, имеющих прямое и опосредованное отношение к контактам учителя и учащегося в совместной познавательной деятельности: «пе-

дагогические взаимодействия», «воспитательные взаимодействия», «учебное сотрудничество», «взаимное обучение», «сотрудничество в познании» и т.д. Однако при всем терминологическом многообразии есть нечто общее, что связывает все эти понятия: основания педагогического взаимодействия, которые на технологическом уровне формируются областью теории и практики общения.

Общение и взаимодействие как процессы коммуникации и определенные исследовательские области составляют сложное диалектическое единство. Это, например, явствует из следующей оценки: «Часть авторов просто отождествляет об-

* © Забытова Н.М.

щение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (т.е. как обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания... Часть этих разночтений порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле» [1, с.100].

Для того чтобы разобраться в сложных взаимосвязях общения и взаимодействия, сопоставим два подхода к определению общения.

Для первого из них характерна трактовка общения через:

а) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значительное изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера [15, с.244];

б) взаимодействие двух или более людей, выражающееся в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера [14, с.232];

в) взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [16, с.66];

г) взаимодействие индивидов или социальных групп, состоящее в непосредственном обмене деятельностью, навыками, умениями, опытом, информацией, удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми [17].

Все эти утверждения при необходимости можно подтвердить работами А.А. Бодалева, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, М.С. Кагана, А.Н. Лентьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова, Н.Н. Обозова, Б.Д. Парыгина, Н.И. Шевандрина, В.Д. Ширшова и др.

Да, по законам логики раскрывающее понятие должно быть на порядок выше, нежели понятие раскрываемое. Поэтому с точки зрения методологического подхода трактовка общения через взаимодействия совершенно оправдана: взаимодействие — это философская категория, методологическая закономерность, следовательно, общение как явление более частного порядка включено во всеобщий процесс взаимодействия событий, действий, состояний.

Однако существует и другой подход в понимании теории и практики общения. Его особенностью является отношение к взаимодействию как к одной из сторон процесса общения: «Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен инфор-

мацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [15; 14; 18; 19].

Словом, одни полагают, что общение — это часть взаимодействия, понимаемого как деятельность в целом; а другие склонны считать, что взаимодействие как предметная деятельность входит в структуру общения. Правота той или иной точки зрения, на наш взгляд, зависит от общего подхода к сопоставлению данных категорий. Если взаимодействие и общение рассматриваются на методологическом уровне, то первое соотносится со вторым как общее с частным. Если же общение и взаимодействие рассматривать на конкретно-практическом уровне, то, без сомнения, общение будет явлением более высокого порядка, нежели частные действия и взаимодействия индивидов в процессе совместного труда.

Однако именно в связи с этим возникает и третий ряд определений, где налицо стремление отразить взаимосвязь общения и взаимодействия: общение — одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений и порождаемая глубинными потребностями людей в совместной деятельности [8; 9].

Таким образом, общение, диалектически связанное с взаимодействием, составляет главное основание для педагога и воспитанника в микросфере педагогического взаимодействия. Но общение, являющееся детерминантой характера взаимодействия, нуждается в более подробном анализе с точки зрения психолого-педагогической практики как социальной коммуникации.

Традиционно выделяют три стороны общения (Г.М. Андреева, А.В. Петровский, В.С. Крижанская и В.П. Третьяков, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, Б.Д. Парыгин, М.Г. Ярошевский, В.В. Юрчук и др.):

1) информативную (или информационно-коммуникативную), которая выражается в обмене информацией, ее понимании, для чего в ходе общения адресант и адресат должны использовать одну и ту же знаковую систему,

2) интерактивную (или регуляционно-коммуникативную), благодаря которой происходит выработка стратегии и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности и

3) перцептивную (или аффективно-коммуникативную), означающую эмоциональное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

В дальнейшем в рамках своей работы (диссертации) и этой статьи мы будем пользоваться

как традиционным обозначением сторон общения, так и синонимическим: информативная (информационно-коммуникативная), интерактивная (организационно-деятельностная, что позволяет акцентировать внимание на ведущей роли педагога в организации педагогического процесса), перцептивная (эмоционально-эмпатийная, подчеркивающая гуманистический характер взаимоотношений педагога и учащегося).

Педагогическое взаимодействие можно характеризовать как оптимальное, конструктивное, полноценное в том случае, если и когда общение субъектов взаимодействия включает и коммуникацию, основанную на обмене информацией, и продуманную организацию совместной деятельности, учитывающую индивидуальные возможности субъектов деятельности, и достижение взаимного понимания, основанное на эмоциональном принятии друг друга. Естественно, предположить, что в зависимости от конкретной ситуации ведущей будет то одна, то другая сторона: в доверительном разговоре доминанта принадлежит перцептивной стороне, на экзамене важен не обмен, но воспроизведение информации, в разыгрываемом спектакле как нигде требуется умение скоординировать усилия каждого во имя общего дела и т.п.

Но при избыточном преобладании той или иной стороны общения можно уже говорить об ограничивающем общении. Судя по многочисленным опросам школьников, учителей, родителей, общение в школьной ситуации оказывается представленным следующим образом. Информативная сторона занимает не менее 70% всей сферы общения в учебном процессе. «Объем» интерактивной стороны составляет от 15 до 20%, а перцептивная колеблется в пределах 10-15%.

Еще раз (в связи с вышеотмеченным) подчеркнем, что ситуации общения с доминантой какой-либо одной стороны функционально могут быть оправданы, но разнообразие самой жизни должно обуславливать поочередный приоритет различных сторон общения. Это способно компенсировать недостаточно реализованные стороны и в итоге способствовать полноценному развитию личности через сферу общения. Важно также, чтобы смена доминантных сторон осознавалась всеми окружающими и при необходимости сознательно восполнялась ими в плане формирования атмосферы полноценного общения.

Между тем школьная ситуация такова, что в течение длительного периода — одиннадцати-двенадцати лет — учащийся включен в информационный поток, который заметно превалирует над остальными сторонами общения. За этот период в процессе развития и формирования личности школьника дважды происходит смена ведущего вида деятельности: с игрового (в млад-

шем школьном детстве) на коммуникативный (в подростковом возрасте), а затем на самоопределение (в годы ранней юности). Особую тревогу вызывает тот факт, что общение с 11 по 15 лет является приоритетным видом деятельности, в наибольшей степени способствующей психическому развитию ребенка в данный период его жизни и ведущей развитие за собой. Если же в течение долгого периода личность развивается в условиях несбалансированного общения, то не является ли закономерным результатом формирования индивида, не умеющего полноценно общаться с окружающими людьми?

Педагогический процесс, основанный на субъект-субъектном взаимодействии, должен включать в себя все стороны общения. В прошлом информационный переизбыток учебного процесса компенсировался разнообразными интеракциями в воспитательной системе, а идеологическая составляющая была мощным эмоциональным фоном всего учебно-воспитательного процесса. Все это в совокупности и позволяло добиться высоких результатов в сфере образования, признанных как внутри нашей страны, так и за ее пределами. Поэтому сегодня с точки зрения стратегии развития образования необходимо возрождение эмоционально насыщенной, интерактивно разнообразной учебной среды, с точки зрения тактики развития — внедрение в учебный процесс таких системных технологий обучения, в которых задействованы все стороны общения, необходимые для полноценного развития личности школьника.

Сложность ситуации заключается в том, что успешность педагогического взаимодействия учителя и ученика определяется учебной оценкой, но получение этой оценки во многом зависит от умения педагога (и всего педагогического коллектива) создавать многосторонние условия для полноценного и эффективного общения и взаимодействия. Педагогическую деятельность необходимо рассматривать как особую сферу пересечения различных областей: учение + преподавание + воспитание + самообучение + самовоспитание и пр. Такой деятельностный полифонизм ставит каждого субъекта образовательного процесса в многовариантные ситуации общественных и личностных взаимодействий. Это может облегчить процесс педагогического воздействия (в силу его комплексности, интенсивности) и одновременно усложнить его из-за невозможности отследить единую направленность этих влияний. В связи с этим педагогу необходимо формировать профессиональные умения и навыки, развивать условия для конструктивного педагогического воздействия и взаимодействия.

Процесс образования, с одной стороны, сам по себе является событием, а с другой — представ-

ляет собой передачу информации о конкретных или абстрактных событиях от педагога к учащемуся. Суть информационного обмена достаточно проста: получение информации, сохранение, воспроизведение и передача. Однако механизм осуществления этого обмена может быть различным.

Получение информации может осуществляться с помощью органов чувств (слух, зрение, осязание, обоняние, вкус) и с помощью умозаключений. Известно, что чем больше «включено» каналов восприятия, тем лучше усваивается информация, учебный материал. Этим обусловлены дидактические требования использовать наглядность на уроке; сочетать различные методы при изучении нового материала — наблюдение, выводы, работу с книгой, проговаривание и т.д.; формировать у учащихся произвольное внимание и т.п.

Под сохранением информации понимается умение удерживать полученную информацию; в этот процесс включаются кратковременная и долговременная память, воображение (анalogии, ассоциации), классификации полученных знаний, обращение к жизненному опыту субъекта и т.д. Различают пассивное сохранение (информация воспроизводится в первоначальном виде) и активное (интерпретирующее) освоение информации. Именно этот этап информационного обмена направлен на привитие и закрепление у школьников навыков самообразования, приемов работы с получаемой информацией.

Успешность воспроизведения и передачи информации зависит от результативности предыдущих этапов. Предположим, ученик не был внимателен при получении новых знаний, ограничился лишь репродуктивным повторением. В этом случае даже репродуктивное воспроизведение может вызвать у него затруднения. Что уж тогда говорить о критерии продуктивности усвоения учебного материала — применении знания в новых условиях? Справедливости ради отметим, что и педагоги на этом этапе часто предъявляют учащимся завышенные требования: отличная отметка ставится за «полный, глубокий ответ с собственными примерами», но очень трудно при первичном освоении материала воспроизвести его в том виде и объеме, который желателен педагогу.

Поэтому уже на этапе получения первичной информации (для ученика, поскольку для учителя этот этап соответствует передаче информации) необходим поиск педагогических приемов, способных повысить значимость данного материала для учащегося:

1) переосмыслить единые педагогические требования (связь изучаемого материала с жизнью, учет имеющихся знаний и умений, наглядность учебной информации, продвижение от простого к сложному), что способствует процессу

развертывания, интерпретации и обогащения информации;

2) использовать витагенный опыт учащихся (индивидуальный и совокупный, общий для конкретного ученического коллектива) как средство актуализации и активизации участия школьников в познавательном процессе;

3) эмоционально подкреплять учебный материал как со стороны педагога, так и со стороны учащихся, формируя устойчивый интерес, побуждая к самостоятельности в процессе интерпретации, обогащения, сохранения и воспроизведения информации.

Информационно-коммуникативный обмен в учебном процессе осложняется еще и увеличивающимся с каждым годом потоком информации, не подкрепленной отработанными технологиями освоения ее в учебном процессе. Причем под информационными технологиями в данном случае понимается не столько процесс компьютеризации, сколько общие навыки и конкретные приемы работы с информацией (группировка, структурирование, перекодирование; выделение опорных пунктов, схематизация, достраивание материала; составление плана, аналогии, ассоциации; классификация, мнемотехника, повторение). Освоение учителем и учащимся приемов активного сохранения и воспроизведения получаемой информации формирует информационно-коммуникативное поле для организации оптимального педагогического взаимодействия.

Такое понимание и педагогическая организация процесса информационного обмена развивает активную субъектную позицию участников образовательного процесса не только на отдельных этапах урока, но и в целом в образовательном процессе. Однако неверно воспринимать обучение только как информационный обмен. Обучение, как известно, представляет собой целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности, осуществляемый под руководством специалистов-профессионалов [10; 11; 12; 13]. Данное определение акцентирует прежде всего организационно-деятельностную (или интерактивную) сторону образовательного процесса. В психологии и социологии взаимодействие (интеракция) рассматривается как совместная деятельность, которая представляет собой организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на воспроизводство объектов материальной и духовной культуры [2; 3; 4].

В концепции общения, представленной М.С. Каганом, «межсубъектное взаимодействие» включает четыре функции общения: 1) обслуживание предметной деятельности; 2) фактическое обще-

ние (ради процесса, а не результата деятельности); 3) приобщение Другого к своим ценностям, 4) приобщение себя к ценностям Другого [6]. Если две первые функции соотносимы с основными сторонами общения (информационно-коммуникативной, организационно-деятельностной), то две последние явно занимают особое положение в структуре общения, поскольку в них закладывается формирование у участников взаимодействия ценностного отношения друг к другу.

Но при обсуждении проблем педагогического общения с учителями школ на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы выяснилась следующая подробность. На вопрос, какая функция общения «по Кагану» является наиболее важной для профессии педагога, подавляющее большинство учителей-практиков выделили две функции: «приобщение «Другого» к своим ценностям и приобщение себя к ценностям «Другого», что свидетельствует о гуманной профессиональной ориентации работающих педагогов. Но практически никто не высказал предположение о том, что в учебно-воспитательном процессе нужны все (по аналогии с традиционным подходом к общению) четыре функции, названные М.С. Каганом.

Таким образом, представления учителей (хотя в них педагогическое общение оказывается наполовину редуцированным — две функции из четырех) отражают характерную тенденцию современного этапа развития педагогического знания. Речь идет о том, что именно взаимодействие, подчеркивающее двунаправленность педагогического процесса, должно стать сегодня определяющим для основных педагогических явлений — воспитания и обучения.

Говоря далее об интерактивной стороне учебно-воспитательного процесса, нельзя не актуализировать выделяемые специалистами типы (разновидности) интерличностных взаимодействий [5]:

а) **противоборство**: обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия);

б) **одностороннее воздействие**: активные действия одной стороны во имя достижения поставленной цели без учета желаний и состояний другой стороны;

в) **одностороннее противодействие**: одна из сторон достаточно активно препятствует достижению цели в явной или завуалированной форме;

г) **уклонение от взаимодействия**: обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в общей работе;

д) **пассивное принятие**: активные действия одной стороны принимаются другой без активно-

го подключения в совместную деятельность;

е) **компромиссное взаимодействие**: стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства.

ж) **сотрудничество** (или активная помощь друг другу) в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон.

Все перечисленные стратегии межличностного взаимодействия имеют место в школьной практике: противоборство, например, часто встречается в микрогруппах подростков, составляющих классные коллективы; одностороннее воздействие имеет место во взаимоотношениях и взаимодействиях педагогов – сторонников авторитарных методов общения со школьниками; однако такой учитель может столкнуться и с ярко выраженным противодействием (открытый конфликт ученика с учителем) и с тактикой уклонения от контактов с ним (частое отсутствие ученика на уроке) и т.д.

Игнорировать в педагогическом процессе такие типы интерличностных взаимодействий как воздействие, противодействие, противоборство и т.п., представляется необоснованным, поскольку школьные ситуации сами по себе столь же разнообразны, сколь разнообразна и жизнь. Поэтому мы не можем ограничить жизнедеятельность школьника только одним типом интерличностного взаимодействия – сотрудничеством. Школа, выполняя задачи образования, адаптации и социализации, должна не только транслировать знания, но и включать учащегося в различные стратегии межличностного взаимодействия – в данном случае – через учебные формы и ситуации.

Процесс включения должен быть, конечно дозирован, подконтролен педагогу, обязательно подвергаться педагогическому и социально-психологическому анализу, поскольку далеко не каждый школьник сумеет справиться с широким спектром контактов, межличностных взаимодействий, которыми изобилует реальная обстановка. Процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы одновременно с процессом получения знаний у ученика формировалась готовность адекватно воспринимать окружающий социум и вписаться в диалектику развития современного общества, где пересекаются две основные стратегии: индивидуализация социального пространства и социализация пространств индивидуальных.

Далее. Одним из важнейших условий успешности любого (в том числе и педагогического) взаимодействия является эмоционально-эмпатийная сторона общения, проявляющаяся в эмоциональной отзывчивости человека на чувства и состояния другого. Сочувствие, сопереживание

побуждают человека к оказанию помощи, поддержке, что снова возвращает нас к организационно-деятельностной стороне общения.

К. Изард, один из создателей теории дифференциальных эмоций, утверждает, что «эмоции образуют базовые структуры сознания. Благодаря действию эмоций с перцептивно-когнитивными функциями и процессами сознания обнаруживается огромное разнообразие аффективно-когнитивных структур и ориентации, которые влияют на восприятие, мышление и действие индивида» [7, с. 131].

Другими словами, эмоциональный обмен является важной составляющей интерличностного взаимодействия вообще и педагогического взаимодействия в частности. Любые эмоции (как положительные, так и отрицательные) остаются в памяти человека. Учащиеся запоминают игровые, необычные, эмоционально насыщенные моменты урока потому, что такие педагогические приемы, прежде всего, нарушают обыденное течение школьной жизни. Даже активизация познавательной деятельности учащихся опирается именно на возбуждение совокупно положительных эмоций, переживаемых учеником в процессе обучения (работы Ш.А. Амонашвили, А.П. Архипова, А.С. Белкина, И.А. Васильева, Я. Райковского, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и др.).

Между тем организационная «заданность» процесса обучения чаще препятствует проявлению эмоций. Школьник должен соответствовать конкретной роли, следовать определенным правилам и при этом испытывать только *положительные* эмоции — любознательность, заинтересованность, желание самостоятельно продолжать процесс познания, готовность поделиться знанием с педагогом и одноклассниками и т.д. Очень точно подмечает немецкий психолог К. Фогель: «Прежде важным считалось лишь корректное поведение и мало кого волновало, какие чувства испытывает ребенок. В девяностые годы стало приемлемым проявление любых чувств, но в то же время общество стало сквозь пальцы смотреть на проблематичные и не всегда соответствующие социальным нормам формы поведения. На самом деле детям необходимо *научиться связывать между собой чувства и мораль*, чтобы быть счастливыми в личной и профессиональной жизни».

Именно поэтому в нашей работе перцептивная сторона общения определяется как эмоционально-эмпатийная, где эмпатия (эмпатийная сторона) подчеркивает характер содержания контактов между учителем и учащимся. Ведь естественно, что для развития эмоциональной сферы субъектов образовательного процесса необходима опора как на содержание, так и на форму процесса обучения. Между тем содержание

учебного материала (особенно по точным наукам — математике, химии, физике и пр.) не содержит эмоциональной основы для со-переживания и принятия. Потенциальные возможности для развития эмоций учащихся можно обнаружить в материалах предметов гуманитарного цикла (литература, история, русский язык, граждановедение и т.д.), но при этом в школьных учебных планах преобладают естественнонаучные дисциплины. Поэтому учителю отводится особая роль преобразователя «сухих», научных понятий в эмоциональные, яркие, интересные, важные и понятные учащимся образы.

Необходимость эмоционально положительного наполнения учебного процесса диктуется и формой обучения. Для школьника ситуация обучения является обязательной: он вступает в совместную деятельность с педагогом, другими учащимися вне зависимости от того, нравится ему это или нет. Если в этой ситуации учитель не удовлетворен результатами взаимодействия, он высказывает свое мнение в виде отметки, оценки, устного порицания, записи в дневник и т.д. Учащийся же в силу детерминированности ситуации оказывается в «страдательной» роли. Осознание неравновесности позиций педагога и школьника приводит к необходимости искать те средства в процессе общения, которые могут смягчить остроту ситуации должествования в учебном процессе.

Во многом, даже в большинстве случаев, эмоциональный фон определяется настроением, поведением и речью педагога. В соответствии с последними исследованиями в области лингвограмматики в речи конкретного носителя языка образуются определенные устойчивые фразеологизмы (речевые стереотипы), сигнализирующие окружающим об эмоциях, испытываемых личностью в данной ситуации. Учитель в процессе профессиональной деятельности также обзаводится особыми речевыми моделями, которые в достаточной степени характеризуют ситуацию педагогического общения. Анализируя содержание речевых моделей, можно легко определить их эмоциональную характеристику — положительную, нейтральную, негативную. Все типы эмоционально окрашенных языковых моделей присутствуют в процессе и конкретных ситуациях педагогической коммуникации. Например,

- положительные: «Рада вас всех видеть. Надежд сегодня необычный (интереснейший) материал...», «Подобную работу мы уже проделывали, и вы с ней справились прекрасно. Попробуем закрепить наш успех»;

- нейтральные: «Проверьте готовность своих рабочих мест. Настройтесь на серьезную работу. Нам сегодня предстоит...»; «Ребята, не будем отвлекаться, у нас еще много работы», «Откроем

дневники, запишем домашнее задание»;

- негативные: «Опять без тетради? Дома забыл? А почему ты голову свою не забыл?», «Иванов, почему ты все время болтаешь? Если ты такой умный, тогда бери мел и сам объясняй новый материал!» и т.д.

Повторяющиеся из урока в урок речевые модели создают соответствующую эмоциональную атмосферу учебной деятельности, которая прямо влияет на формирование конструктивного или деструктивного видов педагогического взаимодействия.

В этом процессе *речевая деятельность* становится основным средством интериоризации и экстериоризации, т.е. непрерывного перенесения внешнего плана эмоциональных, интеллектуальных, поведенческих действий одной стороны, включенной во взаимодействие, во внутренний план другой стороны и обратно. Традиционно выделяют вербальные и невербальные средства, способствующие полноценному общению или затрудняющие его (вспомним работы А.А. Бодалева, А.Д. Добрович, К.М. Левитана, Я.Л. Коломинского, А.Н. Леонтьева, Л.Д. Столяренко, В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева и др.).

Речь – это не просто способ передачи знаний и опыта от педагога к учащемуся, это особая форма взаимосвязи субъектов образовательного процесса. Полнота взаимопонимания педагога и ребенка зависит от представленности всех видов речевой деятельности в практике первого. Вербальное общение осуществляется в образовательном процессе во всем его многообразии: в устной и письменной, монологической и диалогической, внешней и внутренней речи учителя и учащихся.

Невербальные средства общения как особое «направление» в психолого-педагогической деятельности стали выделять только в последние десятилетия. В структуру этих средств сегодня включены: - кинетическая система: характерные позы, жесты и движения, располагающие к совместной деятельности (угрожающие, игнорирующие и т.д.); - проксемика: предпочитаемое «пространство общения» на уроке (интимное, личное, социальное, публичное); расположение мест учащихся и педагога в классе; умение «просчитывать» оптимальное время монологов, диалогов на уроке и т.д.; - визуальный контакт: выражение лиц учителя и учащихся (заинтересованное, равнодушное, отчужденное); контакт глаз и т.д.

Все это надо учитывать, так как сама ситуация обучения усиливает именно учебное воздействие, а не взаимодействие. Тем самым формируется поле деструктивного напряжения, затрудняющее эмпатийное восприятие и взаимодействие.

Далее. Необходимо видеть ещё и те группы факторов, которые выступают *своеобразными*

усилителями как вербальных, так и невербальных средств в педагогическом общении: пара- и экстралингвистические средства языка. Многие исследователи относят эти факторы к невербальным средствам общения. Однако нужно помнить о том, что интонация, мелодичность, тембр, темп речи присущи прежде всего вербальной (словесной) стороне деятельности. Классная аудитория достаточно большая, поэтому учитель повышает голос, чтобы его услышали все ученики. Громкий, резкий голос, повышенный тон, поучающие интонации обычно неприятны не только ученикам, но и окружающим людям.

Психологи отмечают, что напряженный, резкий голос наталкивается на эмоциональное отчуждение, в то время как низкая тональность, спокойная, убедительная речь оказываются более действенными. Данные факторы связаны и с невербальной стороной общения: акустическая назидательность, дополненная соответствующей мимикой и пантомимикой, зачастую только усиливает любое эмоциональное состояние как учащихся, так и педагогов. К ним также относят речевые повторы, многозначительные покашливания, паузы и т.д.

В учебной ситуации, в частности, паузы могут стать фактором, влияющим на продуктивность учения. Можно использовать паузы как форму эмоционального напряжения: «К доске пойдет...». Но есть и другие возможности пауз, позитивно влияющие на педагогическое взаимодействие. М.В. Кларин приводит данные о том, что «такая «мелочь», как продолжительность паузы, которую делает учитель, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе» [5]. Если «пауза ожидания» выдерживается учителем от трех до пяти секунд, то увеличивается число высказываний, возрастает длительность ответов, суждения становятся более доказательными, повышается уверенность детей, усиливается взаимодействие между детьми и т.д.

Однако внимание к речевой стороне педагогического взаимодействия не должно подменить необходимость формирования у субъектов образовательного процесса эмоционально-волевой сферы в целом, включающей такие чувства как интерес, радость, удивление, уважение, сопереживание, печаль, открытость, тревога, смущение, искренность, совесть, любовь, юмор и т.д. (работы В.К. Вилюнаса, Б.И. Додонова и др.). Согласно обобщению К. Изарда, современная теория эмоций опирается на следующие позиции: «Во-первых, общепризнанно, что эмоциональная экспрессия выполняет важные коммуникативные функции... Во-вторых, все ученые согласны с тем, что эмоциональные переживания влияют на восприятие, мышление, поведение. В-третьих, эмо-

ции лежат в основе социальных связей и являются интегральными составляющими теории темперамента и личности».

Таким образом, значение эмоционально-эмпатийной стороны в ситуации педагогического взаимодействия трудно переоценить. Неслучайно отмечается повышенный интерес к данной области исследований в последние 15-20 лет (работы А.П. Ершовой, В.М. Букатова, А.А. Реана, Я. А. Колминского, Н.И. Рыдановой, В.Д. Ширшова, Н.Е. Щурковой и др.). Но все же стоит подчеркнуть, что формирование конструктивного педагогического взаимодействия зависит от того, насколько оказываются представленными в педагогическом процессе все основные стороны общения, т.е. их система. Усиление какой-либо одной стороны приводит к деформации базиса педагогических взаимодействий. Так, неоправданное усиление интерактивной стороны чревато развитием деструктивного взаимодействия; излишнее внимание к эмоционально-эмпатийной составляющей может оправдать решение тактических педагогических задач в ущерб стратегическим.

В зависимости от конкретных обстоятельств та или иная сторона процесса может занимать приоритетное положение, но она не должна вытеснять собой все остальные. Учитывая «крен» учебной ситуации в информативную сторону, необходимо искать пути совершенствования содержания и форм образовательного процесса через продуманную системную организацию учебной и воспитательной деятельности, подкрепляемую эмоционально-эмпатийной коммуникацией. Осознание значимости и стремление к адекватной реализации всех сторон педагогического общения оптимизирует и общие, и конкретные ситуации взаимодействия педагогов и учащихся, а эта оптимизация способствует полноценному развитию личности всех субъектов образовательного процесса в современном российском обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1996. – 284 с.
2. Белозерцев Е.П. Гуманистические основания педагогической подготовки учителя // Гуманизация образования, 1994. – № 2. – С. 32-34.
3. Васильева З.И. Сотрудничество педагогов и учащихся как педагогическое явление. – Л.: ЛГУ, 1988. – 101 с.
4. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград: КГУ, 1995. – 93 с.
5. Иванова Л.А. Организационно-педагогические условия стимулирования инновационной деятельности в муниципальной системе образования: Автореферат дис... канд. пед. наук. – Новгород, 1998. – 19 с.
6. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТК «Петрополис» 1996. – 414 с.
7. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориенти-

онный подход): Автореф. дис. ...д. пед. наук. – СПб., 1995. – 34 с.

8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.
10. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 272 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
12. Муравьев Е.М. Психолого-педагогические условия подготовки учителя к исследовательской работе: Автореферат дис. ...к. пед. н. – М.: ИОО МО РФ, 1996.
13. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров. – М.: Высшая школа, 1991. – 78 с.
14. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – С. 232.
15. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 244.
16. Степанов С.С. Словарь для родителей. – М.: Академия, 1996. – С. 66.
17. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой. Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1982.
18. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 436 с.
19. Шакуров Р.Х. Исследования социально-психологических механизмов в руководстве педколлективом: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л, 1978. – С. 21-22.

N. Zabytova

SOCIOCULTURAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF INTERACTION OF THE "TEACHER - STUDENT" SYSTEM

Abstract: The problem of interaction of sides "teacher- student" is analyzed in the paper. The complex dialectical connection of communication and interaction is studied as the basis of teaching, upbringing and socializing of a student.

Key words: interaction, the dialectics, communication, the pedagogical process, the connection, a student, a teacher, the training, the system.