

6. Составить план поиска недостающих знаний, начиная с высших ступеней иерархии в ранее составленной структуре деятельности (стягивание блоков информации к аттрактору).

7. Переработать найденную информацию в соответствии с логикой структуры деятельности (конкуренция и подавление одного аттрактора другим).

8. Составить план действий (создание новой информационной структуры, соответствующей намеченным целям).

9. Проанализировать составленный план (совместно с начинающим педагогом).

10. Мысленно смоделировать реальную педагогическую ситуацию и спрогнозировать как она будет развиваться, если реализовать намеченный план. Выявить уязвимые места плана.

11. Внести коррективы и повторить п.п. 9 – 10 до тех пор, пока прогноз не окажется удовлетворительным. Отметить, что молодой специалист способен решать задачи данного уровня (присоединение информационной структуры, порожденной аттрактором, к ранее сформировавшейся системе знаний)

12. Выполнить намеченный план. Специалист сам убедится в своей компетентности (резонансное воздействие).

13. Суть данных 12 этапов разрешения внутриличностных конфликтов, связанных с адаптивными трудностями состоит в следующем: выделение информационного хаоса и упрочение зарекомендовавшей себя структуры, поиск аттракторов, стягивание информации к аттракторам, конкуренция аттракторов, выявление точек бифуркации, выбор дальнейшего пути эволюции, реализация траектории развития.

**Челпанова Е.В.**

### **Ретроспективный анализ понятия «коммуникативная компетентность»**

Анализ историографии коммуникативной компетентности начат нами с античности. Коммуникативная проблематика в этот период представлена сценическим искусством Древней Греции, давшим блестящие образцы сценического общения: монологи, декламации, диалоги, характеризующиеся отвлеченным от человеческой личности объективизмом. В эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» идеализируется гармонизирующий, умиротворяющий характер взаимодействия участников речевого общения [8; 9; 14, С. 268-272].

В V в. до н.э. Протагор, Горгий и др. софисты поставили коммуникативную проблематику в центр внимания. Ими выделены и охарактеризованы следующие аспекты этой проблематики:

а) человек есть мыслящий и чувствующий субъект с противоречивой и пестрой внутренней жизнью, сделаны первые попытки рефлексии;

б) связь с другими людьми рассматривается как воздействие на этих людей; построена первая теория словесного воздействия, доказывающая могущество слова как средства формирования человеческой души, силу словесного воздействия на эмоции и волю человека;

в) впервые обращено внимание на то, что коммуникативный контакт индивида с другими индивидами не есть нечто случайное: он причинно обусловлен и облечен в определенные формы, он не есть личное дело индивидов, а в той или иной мере соотносим с потребностями общества, в котором они живут; поэтому коммуникативный контакт не есть абсолютное социальное благо для обеих сторон, он может быть разрушителен социально;

г) зарождение «культуры монологического типа» [16], искусства манипулирования слушателем, демонстрирующего блестящие способы убедить кого угодно и в чем угодно [3; 4; 15, С. 29-33].

Функция коммуникации как могущественного средства самопознания индивида выделена в беседах Сократа (около 470-399г. до н.э.). Создана «культура эвристического диалога», задача которого – поиск истины и смысла. Диалог несет педагогическую нагрузку, так как является активным рычагом в воспитании и перевоспитании человека. [15, С. 73-79]

Платон в диалогах «Федр», «Евтидем» и др.[17] вводит в философию коммуникативной культуры этическую проблематику, отражающую межличностные отношения. Общение выступает в форме нравственно-интеллектуального диалога мыслящих по-разному людей. Впервые названы способы обмена информацией между людьми: речь и письменность.

Философия культуры общения оформляется систематически Аристотелем в трактатах «Аналитика», «Топики», «Риторика», «О софистических опровержениях» [1]. Под культурой общения понимается речевая культура в таких ее аспектах как логика и аргументация, методика, теория красноречия, обоснование, опровержение и критика. Аристотель создает первую схему общения, состоящую из трех элементов: а) лицо, которое говорит; б) речь, которую это лицо произносит; в) лицо, которое эту речь слушает.

Описанием качеств хорошей речи мы обязаны древнеримскому оратору Цицерону и его книгам «Об ораторе», «Брут», «Оратор», где охарактеризованы такие качества, как ясность, чистота, уместность и др. Эс-

тетический эффект речи выступает на первое место в парадигме значительных черт ораторского образца; речь должна рождать у участников общения удовольствие, доставлять положительные эмоции. Дионисий Галикарнасский и Квинтилиан развивают теорию диалога, рассматривая его как взаимодействие, а не воздействие [20; 16, С.87-89].

Опыт античных риториков, их осмысление ораторского искусства, практические наставления для обучающихся риторике, красноречию мы рассматриваем как социокультурный фон, как базу для возникновения теории коммуникативной компетентности. Конечно, далеко не все мысли римских теоретиков красноречия и ораторов могут быть разделены нами, однако их попытки определения соответствующих слов, оценивающих качества речи, поучительны и должны быть приняты во внимание. Особенно важна, на наш взгляд, попытка римских ораторов создать теорию качества хорошей речи и теории диалога.

В период средневековья коммуникативная проблематика развивается под влиянием античных представлений о тесной взаимосвязи нравственно-го совершенства личности и степени владения словом (Фома Аквинский [19]). Господствующий в то время «катехизический» метод обучения характеризовался вопросноответной структурой, жесткой формализованностью, фиксированностью застывших семантических и структурных форм. [16, С.150] Требования правильности, ясности, четкости педагогической речи «венчают» иерархию ценностей речевого педагогического идеала средневековья, приобретаая характер требования безошибочности, т.е. единицы речи преобразуются в воспроизводимые единицы, не творимые в процессе общения, а извлекаемые из памяти и учителем, и учеником.

Строгость регламентации всех сфер жизни налагает отпечаток на речевое общение. Нормативность речевых жанров в период средневековья достигает крайних проявлений.

Педагогические труды деятелей эпохи Возрождения и Просвещения можно назвать предтечами теории коммуникативной компетентности учителя. В работах Я.А. Коменского [19, С. 200], Эразма Роттердамского, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня [16] мы находим осознанное принятие и обоснование субъект-субъектного образца отношений между учителем и учеником. В педагогических трудах Дж. Локка «Мысли о воспитании», «Об учении» [13] разработан дидактический принцип практической полезности, включающий специальные указания, как вести себя джентльмену в обществе и использовать свои коммуникативные качества.

Я.А. Коменский обосновывает необходимость сопровождать словесную передачу знаний различными видами наглядности, опираться на чув-

ственное восприятие. Проблемы педагогического общения оформляются Я.А. Коменским и Ж.Ж. Руссо в дидактический принцип природосообразности. А. Дистервег разрабатывает в комплексе дидактические принципы природосообразности, культуросообразности и самостоятельной активности, создает дидактику развивающего обучения.

Таким образом, коммуникативное направление педагогической мысли Возрождения и Просвещения опирается на традиции античной классики и подчинено любви, разуму, жизнерадостной бодрости. Риторико-педагогический идеал – гармонизирующий диалог между учителем и учеником.

Классики немецкой философии И. Кант [11], Л. Фейербах [18], И.Г. Фихте и Г. Гегель [6] создают концепцию любви к человеку как высшей формы проявления культуры общения: «Отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе. Человеческая сущность налицо только в общении ...» [18, С. 203].

Экзистенциалисты (Карл Ясперс, М. Хайдеггер в Германии; Ж.П. Сартр и А. Камю во Франции [5; 21; 10]) вводят понятие «экзистенциальная коммуникация»: общение людей строится только на основе их духовной общности, только в процессе передачи мысли, контакта сознания; отбрасываются всякие материальные общественно-практические отношения [5; 21].

В XX веке за рубежом особое внимание уделяется самосознанию личности, в связи с чем появляется большое число теорий социального взаимодействия, толкующих бытие через признание человеческой сущности в паре «Я–Ты». Динамика взаимодействия «Я» и «Я» характеризуется их взаимным опосредованием: самосознание личности формируется только в соотношении с сознанием другого. Категория взаимодействия представлена в диалогическом персонализме М. Бубера, в концепции интерсубъективности А. Шюца, в теории обмена Дж. Хоманса, в теории управления впечатлениями Э. Гофмана, в психоанализе З. Фрейда, в символическом интеракционизме Дж. Мида [7].

В России существовали специфические традиции общения, не имевшие аналогов в других странах. Одна из них – «вече» – появилась как результат стремления людей к общению и представляла собой собрание всех свободных людей города и пригородов для совместного решения различных вопросов.

Древнерусский коммуникативный идеал отличается гармонической уравновешенностью и определенностью, в основе которого лежит взаимодействие традиций античности и христианских нравственных заповедей. В

иерархии человеческих добродетелей красноречие занимает одно из первых мест. Анализ текстов Иоанна Златоуста, Василия Великого, Феодосия Печерского (XI – XII вв.) [16; 19, С. 4] позволяет выявить такие этикориторические принципы данного периода, как выбор достойного собеседника, умение выслушать собеседника, кротость в беседе. «Доброе слово всегда желанно и благотворно, но противопоставлено лести и лжи» [16, С. 132-139].

Работы М.В. Ломоносова, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова [16] характеризуются оригинальным осмыслением и развитием теории культуры общения и ее вербального аспекта на материале отечественной словесности. В «Кратком руководстве к красноречию» М.В. Ломоносовым описываются способы педагогического речевого воздействия на эмоциональную сферу учеников, управления их эмоциями и чувствами, соотнесение с их индивидуальностью, с ситуацией.

Во 2-ой половине XIX века возникает народничество или «хождение в народ» как поиск пути преодоления индивидуализма в сознании, перехода от индивидуалистического творчества к народному, как «опрошение для народа». Народничество не дает желаемых результатов, так как между учеником и учителем, писателем и читателем должно быть расстояние (хотя бы в интеллекте), иначе нечему будет учить, нечего будет «нести в народ» [2, С. 298].

К.Д. Ушинский выдвигает идею «народной педагогики», в рамках которой значительная роль отводится развитию педагогической речевой культуры учителя в соответствии с национально-культурным образцом.

В 70-х годах XX века психологические исследования общения в соотнесении со смежными науками – лингвистикой, семиотикой и теорией информации, педагогикой и эстетикой высветили положительное влияние общения в процессе воспитания, формирования и развития личности. В психолого-педагогической литературе [12] рассматривается вопрос о том, что педагогическое общение является специфической формой, имеющей свои отличия, особенности.

В начале XXI века провозглашен компетентностный подход к оценке результатов образования. В наборе ключевых выделяется коммуникативная компетентность.

В результате анализа понятийного аппарата проблемы коммуникативной компетентности в историческом развитии стало ясно, что роль классического античного наследия в становлении и развитии отечественной и зарубежной концепции коммуникативной педагогической компетентности трудно преувеличить. Особенностью русской педагогической

школы является сочетание национально – культурных речевых традиций и таких принципов античной риторики, как: гармонизирующий характер общения преподавателя и воспитанников, субъект – субъектная подлинно диалогическая модель общения и познания, истинно эвристический смысловой педагогический диалог как образец организации взаимодействия учителя и учеников при изучении учебного предмета.

*Литература:*

1. *Аристотель*. Сочинения: В 4-х т. / Аристотель; АН СССР, Ин-т философии. М., Т.2. 1978. 687с.
2. *Бердяев, Н.А.* Душа России / Н.А. Бердяев. Л., 1990. 29 с.
3. *Брудный А.А.* К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977. 108 с.
4. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. Учеб. пособие. М., 1998. 332 с.
5. *Брудный А.А.* Философско-психологические проблемы коммуникации // Сб. статей. Отв. ред. А.А. Брудный. Фрунзе, 1971. 135 с.
6. *Гегель Г.В.Ф.* Философия духа // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. М., Т.3.1977. 471 с.
7. *Гейхман Л.К.* Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука, Известия УрО РАН, 2002, № 6 (18), с.135-147.
8. *Гомер*. Илиада / Пер. Н.И. Гнедича. СПб., 2001. 607 с.
9. *Гомер*. Одиссея / Пер. с древнегр. В. А. Жуковского. М., 1987. 334 с.
10. *Камю А.* Творчество и свобода: Ст., эссе, записные книжки: Пер. с фр. М., 1990. 602 с.
11. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения в 6-ти томах (Под общ. ред. В.Ф. Асмуса). М., 1996. Т.6. С. 349-584.
12. *Леонтьев А.А.* Психология общения. М., 1997. 365 с.
13. *Локк Дж.* Педагогические сочинения. М., 1939. 320 с.
14. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики (ранняя классика). М., 1963. 583 с.
15. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики: Софисты. Сократ. Платон. М., 1969. 715 с.
16. *Михальская А.К.* Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. М., 1998. 432 с.
17. *Платон*. Избранные диалоги: Пер. с древнегр. / Платон; Сост. и коммент. В.В. Шкоды. М., 2004. 508 с.

18. *Фейербах Л.* Избранные философские произведения: В 2 томах – М., 1955. Т.1. 1955. 676 с.
19. Хрестоматия по истории педагогики / Под общей ред. С.А. Каменева. – М.: Учпедгиз, – Т. 1: Античный мир. Средние века. – 1938. – 438 с. – Т.2: История русской педагогики. – 1938. – 548 с.
20. *Цицерон М.Т.* Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972. 471 с.
21. *Jaspers K.* Philosophie. Bd. II. – Berlin, 1932. – S. 51.

***Шендрик И.Г., Рудей О.А.***

### **Основания проектирования событийности образования**

Размышления над проблемами реализации лично ориентированного подхода в образовании неизбежно приводит к необходимости выделения его сущностных оснований. Решение этой проблемы далеко неоднозначно, здесь возможны различные подходы и точки зрения, зависящие от исходных теоретических ориентаций исследователей. В нижеприведенном материале мы опирались на представления, разрабатываемые в рамках деятельностного подхода А.Н.Леонтьева, согласно которому личность рождается и проявляется в деятельности. Система личностных смыслов, являющаяся показателем личностного развития, презентуется через соотношение целей и мотивов. Осознание субъектом результатов такого соотношения делает его личностью, при этом необходимо иметь в виду, что, согласно А.Н.Леонтьеву, мотивом является опредмеченная потребность, т.е. некий момент (объект) действительности, способный удовлетворить потребность субъекта. Личность же проявляется (образуется) как в выборе предмета потребности (вещи), так и в специфике тех средств (целей), с помощью которых она им овладевает.

Человек окружен вещами, которые являются благодаря взаимодействию его с окружающим миром. В вещи содержится субъектная отнесенность объекта, его предметность, которая отражает индивидуальный способ удовлетворения субъектом некоторой потребности. Встреча субъекта с объектом, содержащим необходимую для удовлетворения потребности сторону, предполагает ее обозначение в объекте. Для этого субъект и объект должны провзаимодействовать. В том случае, если в результате такого взаимодействия субъект, испытывающий потребность, увидит то, что может его удовлетворить, то объект становится вещью, предметом, удовлетворяющим потребности субъекта.