

## Коммуникативная культура педагога в аспекте современных образовательных ценностей

Н. Е. Буланкина, Н. В. Максимова

*Новосибирский институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

### Аннотация.

**Введение.** Цель статьи – представить проблемный анализ параметров коммуникативной компетентности участников образовательного процесса и развития культуры общения в сфере гуманитарного образования.

**Материал и методы.** Педагогические практики, нацеленные на эффективную реализацию триады «учение – воспитание – развитие» и повышение качества формирования наиболее важных признаков коммуникативной культуры, исследуются с помощью методов лонгитюдного эксперимента, анкетирования, формирующего и констатирующего экспериментов – в сфере повышения квалификации учителя-гуманитария.

**Результаты.** Параметризация коммуникативного пространства языкового образования, характеристика ценностной модели описания коммуникативной культуры учебного взаимодействия.

**Заключение.** На основе анализа апробированных коммуникативных методик и форм повышения квалификации показаны перспективы формирования коммуникативных ценностей у всех участников образовательного процесса; ставится перспективная проблема изменения содержания языкового образования с учётом результатов представленного исследования.

### Ключевые

#### слова:

*от восприятия к пониманию, рефлексивная исследовательская парадигма, филологическая герменевтика, педагогическая риторика, метаречевая позиция, компетентность.*

### Для цитирования:

*Буланкина Н. Е., Максимова Н. В. Коммуникативная культура педагога в аспекте современных образовательных ценностей // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 442–451. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-442-451*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
15 марта 2019 г.

**Введение.** Проблемное поле исследования и целевая установка данной статьи видится в определении параметров коммуникативной культуры в контексте образовательных ценностей современной социокультурной среды.

Коммуникативное пространство, разворачивающееся в самых разных типах дискурса, в своей норме содержит «ловушки» понимания, в которые может попадать как адресат, так и адресант. Так, неоднозначное соответствие *формы – содержания* актуализирует вопрос о том, каким образом происходит переход от восприятия к пониманию: от формы к смыслу – или от смысла к форме? Вероятно, речь должна идти как об одновременности, так и об индивидуальности выбора данных путей. Ещё одно противоречие коммуникативного взаимодействия описывается с помощью отношений *целого и части*: для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей необходимо иметь представление о смысле целого. Для педагогической риторики важно учитывать также и третью ловушку: взаимообусловленность *объяснения* (интерпретации) и *понимания* (для того чтобы нечто понять, его необходимо объяснить, но верно и обратное).

Одним из разрешающих эти противоречия шагов явилось введённое в теорию диалога (М. М. Бахтин) понятие *точки вненаходимости* [2, с. 7, 79 и др.]. Говоря более поздним по отношению к работам М. М. Бахтина языком, точка вненаходимости – это метаречевая, рефлексивная позиция, позволяющая говорящему и активно понимать собеседника, и вместе с тем понимать складывающийся диалог в целом, рефлексивно действовать и управлять им. По сути, овладение метаречевой позицией (точкой вненаходимости) означает базовый этап в развитии общей коммуникативной культуры.

Другим значимым фактором, позволившим изменить представление о противоречиях коммуникативного пространства, стал переход к рефлексивной исследовательской парадигме в гуманитарном знании (Г. Щедровицкий, Г. Богин) и к описанию способов коммуникации. Исследования, посвящённые процессам понимания (текста, события, человека), оперируют мыслительными и коммуникативными парадоксами. Метаречевая позиция сама по себе недостаточна, нужен инструмент, обеспечивающий продуктивность выхода из коммуникативных ловушек понимания. Одним из таких инструментов является модель *уровней понимания*. В развитии этого понятия мож-

но видеть весьма заметную динамику. Если у Г. Г. Гадамера уровни понимания описывают, *что* понимать (структуру, жанр, содержание коммуникации), то у Г. И. Богина в его «филологической герменевтике» выделенные уровни понимания (когнитивный, семантизирующий, распредмечивающий) описывают то, *как* можно понимать, интерпретировать текст (см. анализ уровней понимания в работе [6, с. 38–41]). Ориентировка читателя, исследователя в способах понимания текста и само описание этих процессов, безусловно, стало новым функциональным моментом, обеспечивающим иной характер взаимодействия коммуникантов. С этой точки зрения важное место занимает типология уровней понимания, предложенная Ю. Л. Троицким. В ней выделяется 4 уровня: доконтекстное, моноконтекстное, поликонтекстное и перспективное понимание. Эта типология имеет значение для практики гуманитарного образования в целом и для становления культуры общения и понимания в их единстве [10, с. 34].

Для педагогической коммуникации наиболее важным является перспективное понимание, обеспечивающее зрелый тип управления учебной коммуникацией. Проблема перспективности в интерпретации общения, текста, действительности вообще актуальна для современного состояния гуманитарного знания.

С этой точки зрения интересны педагогические *практики, наметившиеся в ряде технологий гуманитарного образования*. Продуктивны, например, ситуационные кейсы, обучающие пониманию в рамках прогнозирующего эксперимента с текстом и предполагающие активные действия адресата (прогнозирование различных финалов; превращение одного жанра в другой при схожести содержания; игра с сюжетными линиями, перестройка композиции, последовательности изложения; восстановление ключевых пропущенных слов с целью разгадки концептуально значимого смысла). При этом важно, что вовлечение субъекта в процесс понимания смысла происходит в напряжённом диалоге версий. Коммуникант становится уже не просто пассивно воспринимающим уровень значений, но и активно действующим, порождающим смыслы в ситуации общения. Готовность педагога управлять такого рода коммуникацией означает принятие им ценностей развития субъектности ребёнка, полиязыкового принципа общения, устремлённости к конвергентному диалогу – и, по сути, овладение коммуникативной компетенцией.

Педагогическое наблюдение показывает [4], что степень развития этого типа компетентности находится у учителя на низком уровне. Кроме того, говоря о коммуникативной культуре в аспекте образовательных ценностей [3, с. 4], мы должны учитывать изменения, происходящие в характере дискурсивности начиная с рубежа 19–20 веков. Меняется сам тип коммуникативного события: развитие поликонтекстности мышления, многозначной логики, интертекстуальных отсылок выводит коммуникантов в иную позицию, всё более вовлекая их в процессы оценки, интерпретации, рефлексии, управления коммуникацией.

Так, тексты модерна и постмодерна, выводя в фокус фигуру читателя, требуют от него иных техник понимания: рефлексивных действий, осознания открытости интерпретаций, интертекстуального анализа, полифоничности прочтения в контексте семиотики культуры, опоры на феномен «вторичной

дискурсивности», когда «один и тот же компонент текста может выражать не один, а два концептуально значимых смысла» [5, с. 270–271]. Однако это относится не только к художественным текстам, но и к коммуникативным процессам в целом. Следовательно, меняется и сам тип исследователя-коммуникатора [7, с. 15–18 и др.]. В семиотическом плане выделяют коммуникативные модели *порождающей семантики* (по Ю. Шрейдер) [9, с. 69–73].

Таким образом, как тип общения, так и тип исследовательской позиции являются факторами, способствующими изменению представлений о коммуникативной культуре в целом и педагогической риторике в частности [7].

**Контекст разработки проблемы.** За последние десять – пятнадцать лет принципиально изменился статус системы повышения квалификации и переподготовки учителя в современном социокультурном пространстве в целом, а также подход к формированию и разработке корпуса дополнительных профессиональных образовательных программ в частности [3].

Основная цель системной курсовой работы с учителем видится авторам данной статьи, прежде всего, в создании развивающей профессиональной среды для гармоничного взаимодействия непосредственных участников непрерывного образования. Наряду с этим считаем, что именно такая среда позволяет повысить личностную значимость курсовой/послекурсовой поддержки учителя в период реализации требований федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и аттестации педагогов.

В основу данного подхода в деятельности кафедры положена *системная тьюторская позиция преподавателя*, позволяющая создавать *интегративное пространство в формате комплекса проблемных заданий*, находящих отражение в десяти авторских учебно-методических пособиях, подготовленных в совместном с педагогами творческом поиске по проблемам проектирования инновационного образовательного пространства [6].

В рамках позитивного опыта изучения проблемы, обозначенной в заголовке статьи, интерес представляют результаты фундаментальных исследований в области философского и теоретико-методологического обоснования принципиальных изменений современного отечественного образования (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. П. Зинченко, В. В. Краевский, В. И. Слободчиков, Г. Н. Филонов и др.). К приоритетам относятся условия и средства формирования культурной и деятельной личности, способной выходить на уровень межкультурного общения и взаимодействия/понимания, о которых было заявлено выше.

*Интегративность наряду с историчностью и динамичностью* гуманитарных практик во имя самореализации и культурного самоопределения личности «в поисках себя» (по И. С. Кону) с помощью языковой составляющей становятся социально и культурно значимыми в аспекте современных образовательных ценностей. Недаром последние двадцать лет за языками культуры, вербальными и невербальными, искусственными и естественными, закрепились ведущая роль в становлении духовно-нравственной, способной к самореализации и творчеству активной личности.

Для расширения исследовательского поиска по искомой проблематике в работах психолого-педагогического и методического направлений (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, Н. Д. Гальскова, В. В. Сериков, Ю. Н. Караулов,

Р. П. Мильруд и некоторые другие) находим отражение современных ценностных реалий и доминант для обоснования необходимости системного обновления организационно-педагогического и психологического обеспечения эволюционного развития школы в русле *гуманистической парадигмы образования* [1; 2; 4; 8].

Результаты этих исследований коррелируют с авторским тезисом, согласно которому гуманизация образовательного процесса напрямую зависит от уровня сформированности коммуникативной культуры непосредственных участников образования, их языковой и речевой готовности к взаимодействию и взаимопониманию, к работе со смыслами [4; 6].

В свете изложенного нам импонирует точка зрения профессора Р. П. Мильруда о том, что язык(-и) следует рассматривать как «...знаковое воплощение коллективной памяти носителей культуры и служит социальным символом» [8, с. 127]. Причём естественным будет добавить, что культура является важным фактором и необходимым условием того или иного стиля и типа языкового поведения, а также экстралингвистических явлений, в частности *системы неязыковых поступков* (по Senft, 2009), формирующих *культурную семиосферу* (по Ю. Лотману), в которой культурно наполненный языковой знак, как и «обычный» знак языка, имеет форму и содержание и соотносится с культурно наполненными явлениями, а не только явлениями окружающего мира.

Несмотря на то, что декодирование семантики языковых знаков хотя бы частично формализовано с помощью словарей и тезаурусов, культурные же импликации языка чаще всего представляются разрозненно. Как следствие, работу с культурным кодом следует рассматривать и исследовать как расшифровку закодированной информации.

Далее учёный утверждает, что расшифровка символических кодов культуры требует наибольшего времени и усилий наблюдателя. Объясняется это тем, что метки указывают на информацию, лежащую на поверхности культурных феноменов, ориентиры доступны наблюдению и не только. Последние нуждаются «в объяснении и интерпретации, коды же останутся непонятными без их глубокого и нередко преодолевающего противоречия декодирования путём анализа явлений, их интерпретации и формулирования предположений» [8, с. 125–157].

А потому изложенная выше реалья концептуально касается презентации культурного и кросс-культурного содержания и технологий эффективной организации учебно-воспитательного процесса, необходимой для гармонизации взаимодействия субъектов образования с опорой на концептуальные основы преподавания иностранных языков, находящие отражение в системно обновляющемся содержании и технологиях обучения, воспитания и развития подрастающего поколения [5; 6].

**Результаты исследования.** Осмысление и позиционирование философских и теоретико-методологических аспектов современных стратегических коммуникаций в глобальном гуманитарном универсуме позволяют авторам данного микроисследования по-новому рассматривать средства для создания учебного взаимодействия в условиях единого образовательного пространства, учитывая реальную *полифонию, полиязычия и поликультуры современной информационно-образовательной среды*.

Связываем это утверждение со значимостью исследования коммуникативно-ориентированных педагогических практик в качестве гуманитарных событий. Их целевая установка – самоорганизация и самоопределение личности, для которой самосознание/*взаимопонимание* и понимание/*взаимообогащение*/*взаимообмен* как таковые с точки зрения социокультурной важности становятся целью, процессом и результатом самопознания и самооценки. Причём деятельностное понимание коммуникативного пространства выступает в качестве основы организации образовательной среды: процессов познания, развития, воспитания и учения.

И как качественный результат – лично значимое понимание субъектами образования увиденного, услышанного, прочитанного; проживание личностью образовательных событий, которые ситуативно наполнены рождающимися смыслами, аргументированными суждениями по поводу «нового» (с точки зрения приращения личностного опыта, теоретического и практического, личностного знания); преодоление «отстранённости» знаний, *отчуждённости* новых умений и навыков.

При этом языки как выразительные средства культуры открывают перед такой личностью возможности воспринимать континуум мироздания как интерсубъектное взаимодействие, которое регулируется системой ценностей в системе постулатов общения, коммуникативных максим, в концептосфере коммуникативно-языковых констант. Вот почему одна из стратегий современного педагогического образования видится авторам в повышении коммуникативной культуры педагога.

Выработка представлений о параметрах коммуникативной культуры в пространстве учебной коммуникации породила несколько идей, апробированных и внедряемых на кафедре гуманитарного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКИПРО). Результаты расширенного поиска кафедры, нацеленного на описание *полюязыкового образовательного пространства* (термин наш, 2000), связаны с моделированием различных форматов учебного диалога, репертуара коммуникативных стратегий педагога и школьника, образа учебного занятия и параметризации его описания.

При этом главной ценностью формирования коммуникативной культуры непосредственных участников диалога/полилога (обучающего и обучающихся) выступает такой тип образовательного дискурса, который представляет собой поликонтекстный и проспективный дискурс, обусловленный преадаптивным (термин используется вслед за пониманием А. Г. Асмолова: [1]) поведением учителя, готовностью педагога работать со смыслопорождающими ситуациями в меняющихся условиях, коммуникативном пространстве непредсказуемости.

С 1995 года по настоящее время кафедра гуманитарного образования института реализует систему формирования языковой и коммуникативной компетенции через социокультурные практики, в основании которых лежат принципы функционирования коммуникативно-профессионального дискурса, позволяющие обучающимся совершенствовать систему профессиональных умений.

Несомненно, в этом контексте представляют интерес и совместно подготовленные с педагогами стажировочных площадок (школ) коллективные работы

методической направленности, в которых находит отражение система проблемных заданий развивающего характера, обеспечивающая интегративное инновационное профессиональное пространство взаимодействия специалистов-гуманитариев (в нашем случае – в области языкового/иноязычного образования).

Учебно-методические пособия кафедры, представляя собой разработки дидактического и лингвометодического характера по разнообразным коммуникативным аспектам современного языкового образования, включают в себя вопросы культивирования коммуникативных технологий в пространстве образовательных ситуаций на уроках словесности, а также в процессе обучения смысловому чтению при изучении родного и иностранного языка. Данный опыт педагогов подтверждает эффективность выработанных исходных положений для анализа реальных ситуаций в контексте требований ФГОС, способствуя повышению уровня языковой готовности обучающихся в системе непрерывного обучения и самообразования.

### Заявленный вклад авторов

*Фактический вклад Буланкиной Н. Е. в проведённое исследование гуманистических основ средствами языковой гуманитарной составляющей и в подготовку данной статьи (50 %) отражает ту часть, в которой представлены концептуальные основы организации единого поляязыкового образовательного пространства, базу которого составляют принципы полифонии, поляязычий и поликультур.*

*Фактический вклад Максимовой Н. В. в подготовку статьи и в проведённое исследование модели параметризации коммуникативного пространства в контексте ценностей современного образования (50 %) отражается в той части статьи, которая связана с выделением проблемного контекста и представлением результатов описания образовательных технологий, направленных на овладение учителем ценностями коммуникативной культуры и способами её формирования, разработанными применительно к области повышения квалификации учителя-гуманитария.*

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределённости как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4 (июль-август). 2017. С. 3–26.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М. : Искусство, 1979. 424 с.
3. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3–13.
4. Буланкина Н. Е. Поляязыковая культура как фактор создания инновационного образовательного пространства. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов н/Д. 2018. № 7. С. 113–120.
5. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 281 с.
6. Максимова Н. В. Ответный вопрос в коммуникативной культуре // Вестник Но-

сибирского государственного университета. Серия: История. Филология. 2018. Т. 17. Вып. 6. С. 108–115.

7. Матяш О. И., Погольша В. М. [и др.]. Межличностная коммуникация: теория и жизнь. СПб. : Речь, 2011. 552 с.

8. Мильруд Р. П. Символизация культуры в языке // Научный диалог. Дидактические материалы для учащихся высшей школы. 2012. Вып. № 10 : Педагогика. С. 127–151.

9. Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. М. : Смысл, 2006. 199 с.

10. Троицкий Ю. Л. Историческое событие: стратегии понимания и способы репрезентации // Литература Урала: история и современность. В 2 т. Т. 1. Екатеринбург, 2013. Вып. 7. С. 30-35.

11. Williams, J., L. Harvey, Quality assurances in higher education / Huisman J., de Boer H., Dill D.D., Souto-Otero M. The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. London: Palgrave Macmillan. 2015. pp. 506–525.



## Communicative Culture of a Teacher in the Context of Modern Educational Values

*Nadezhda E. Bulankina*

*Natalija V. Maksimova*

*Novosibirsk Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Novosibirsk*

**Abstract. Introduction.** *The paper aims to present a problem analysis of the parameters of communicative competence of the participants in the educational process and the development of communicative culture in the field of humanities education. **Materials and Methods.** Educational activities aimed at the effective implementation of the triad “teaching – education – development” and the improvement in the quality of the formation of the most important features of communicative culture are discussed. The research is based on the methods of longitudinal experiment, survey, and forming and ascertaining experiments in the system of advanced training of the humanities teacher.*

**Results of the research** include parameterization of a communicative space of language education, description of a value model defining the communicative culture of educational interaction.

**Conclusion.** *An analysis of the tested communication techniques and forms of advanced training is used to demonstrate the prospects for the formation of communicative values in each participant in the educational process discussed. The results of the present study give grounds for setting the prospective goal to change the content of the language education as a whole, given the results of the presented research.*

**Keywords:** *from perception to understanding, reflexive research paradigm, philological hermeneutics, pedagogical rhetoric, meta-speech position, competence*

**Буланкина  
Надежда Ефимовна**

доктор философских и педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарного образования

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

630007, Россия, г. Новосибирск, Красный проспект, 2

tel.: +7(383)2236667  
e-mail: [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.ru)

**Bulankina  
Nadezhda Efimovna**

Doctor of Sciences (Philosophy & Pedagogy), Professor, Head of the Department of Humanities Education

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Novosibirsk Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators

2 Krasny Pr, Novosibirsk, Russia, 630007

tel.: +7(383)2236667  
e-mail: [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.ru)

**Максимова  
Наталья Викторовна**

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарного образования

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

630007, Россия, г. Новосибирск, Красный проспект, 2

tel.: +7(383)2236667  
e-mail: [maksimova1@mail.ru](mailto:maksimova1@mail.ru)

**Maksimova  
Natalija Viktorovna**

Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of Humanities Education

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>

Novosibirsk Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators

2 Krasny Pr, Novosibirsk, Russia, 630007

tel.: +7(383)2236667  
e-mail: [maksimova1@mail.ru](mailto:maksimova1@mail.ru)