

**Фасилитация как условие оптимального педагогического общения  
в коммуникативной ситуации исследовательского обучения**

Елена Ленвладовна Ерохина

Московский педагогический государственный университет, Россия

119991 г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

кандидат педагогических наук, доцент,

E-mail: lenusha@rambler.ru

**Аннотация.** Статья содержит сопоставительный анализ видов обучения с целью определения оптимального педагогического общения в условиях исследовательского обучения. Сделан вывод о фасилитации как наиболее эффективном способе речевого взаимодействия субъектов исследовательского обучения. Определено соотношение актуальных принципов педагогической риторики – риторизации обучения, риторического обеспечения творческого взаимодействия учителя и учащегося и фасилитации – в современном образовательном коммуникативном пространстве.

**Ключевые слова:** исследовательское обучение; педагогическая риторика; оптимальное педагогическое общение; риторизация; творческое взаимодействие; фасилитация.

**Введение.** Важнейшими аспектами педагогической риторики как теории и практики эффективного речевого взаимодействия участников образовательного процесса являются «построение адекватной модели пространства речевого поведения для педагогического речевого общения, исследование и разработка типологии педагогико-риторических стратегий, тактик, приемов и средств речевого поведения... исследование речевого поведения педагога как организующего и контролирующего речевое общение участников речевой ситуации» [1]. Решение указанных задач невозможно без учета особенностей того *вида обучения*, в условиях которого происходит педагогическое общение.

**Материалы и методы.** Методологической основой исследования являются концепции гуманизации и гуманитаризации образования (Н.А. Алексеев, А.Г. Асмолов, А.Б. Баранов, Л.И. Божович, В.В. Ильин, И.М. Орешников, Н.С. Розов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.), проблемного обучения (Д.Н. Богоявленский, М.А. Данилов, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин и др.), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, Н.Н. Пospelов, Д.Б. Эльконин и др.), педагогической риторики (В.И. Аннушкин, А.А. Ворожбитова, Н.А. Ипполитова, В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, С.А. Минеева, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, И.А. Стернин и др.); современные теории дидактики (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.), теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.). Применялись следующие методы исследования: изучение и сравнительный анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы; наблюдение с протоколированием; опрос и анкетирование учителей; анализ продуктов текстопорождения; анализ педагогической документации.

Материалом исследования является корпус устных и письменных текстов участников научно-практических конференций школьников.

**Обсуждение.** В дидактике отмечается многозначность термина «вид обучения», однако для педагогической риторики наиболее приемлема следующая дефиниция: вид обучения – «взгляд на характер взаимодействия в обучении учителя и учеников» [2].

Традиционно выделяемые виды обучения – объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное – различаются психолого-педагогическими подходами к получению учащимися новой информации и организации учебной деятельности. Однако *принципы взаимодействия* учителя и ученика в данных видах обучения идентичны: неоспорима главенствующая роль учителя, носителя абсолютного знания – собственно-предметного, знания о способах действия, о критериях оценки его результатов, обладающего безусловным правом инициировать общение, воздействовать на его участников, на процесс и результат.

Происходящие сегодня глобальные изменения целей образования потребовали пересмотра принципа организации учебного процесса, «вызвали к жизни принципиально новое для российского образования явление – *исследовательское обучение* (англоязычный аналог – *explorer education*), ... речь идет не о новом витке использования исследовательских методов в образовании, а о принципиально отличном от других, особом виде обучения» [3].

В литературе встречается узкое и широкое понимание термина «исследовательское обучение». Узкое понимание предложено О.А. Карповым: «Для молодых людей, нацеленных на научные сферы производства знаний, аутентичным инструментом развития творческой личности является

исследовательское обучение»; «проблема исследовательского обучения требует разработки новых образовательных методов и создания специализированных учебных заведений»; «... исследовательское обучение – это выход за пределы существующих образовательных традиций» [4]. При данном подходе задача исследовательского обучения – отобрать и подготовить ограниченную группу перспективных учащихся к эффективной профессиональной научной деятельности.

В широком смысле исследовательское обучение – это вид обучения, пространство которого не ограничено рамками специальных учебно-научных учреждений: «в исследовательском обучении задача развития у детей общих исследовательских умений и навыков рассматривается не как частный способ познания, а как основной путь формирования особого стиля жизни, ... при котором поисковая активность будет занимать ведущее место» [5]. Обучение исследовательской деятельности не преследует целей подготовить профессиональных ученых высокого уровня. Задачи этого вида обучения – сформировать у учащихся потребность в реализации познавательной активности, осознание значения исследовательского метода познания жизни для эффективной деятельности в любой профессиональной сфере, для саморазвития и самосовершенствования.

Организация учебного процесса при исследовательском обучении предполагает расширение пространственно-временных рамок традиционного школьного урока. Создается особое коммуникативное пространство, включающее в себя два вида сложных речевых событий – сам процесс исследования и научно-практическую конференцию школьников. Меняются роли участников общения, в первую очередь учителя: он приобретает статус руководителя, консультанта. Однако учитель не является субъектом научной деятельности, его опыт участия в научном дискурсе чаще всего ограничен защитой курсовых и дипломных работ в вузе.

Возникает вопрос об оптимальном педагогическом общении в ситуации исследовательского обучения. Известно, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [6].

Модель коммуникативной компетенции учителя-научного руководителя, полагаем, представляет собой трехуровневую систему. Первый, фундаментальный, уровень – осознанное владение средствами риторизации, представляющей собой, согласно определению С.А. Минеевой, «переосмысление организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» [7]. Умение организовать учебный диалог, педагогическое общение на основе взаимодействия являются базовыми условиями для оптимального педагогического общения в исследовательском обучении.

Второй, центральный, уровень системы – профессиональная компетентность учителя в организации *творческого взаимодействия* с учащимися. Разработка принципов, условий и методов риторического обеспечения данного взаимодействия принадлежит А.А. Мурашову: «Дидактическая стратегия и риторическая тактика – в основе условий творческого взаимодействия»; «дидактика творческого взаимодействия преодолевает барьеры коммуникации, сложившиеся в школьном общении, нетрадиционностью своих форм и функциональных педагогических задач, креативно-продуцирующей устремленностью звеньев учебного процесса». Учитель, владеющий риторикой творческого взаимодействия с учащимися, способен преодолевать тезаурусный, оценочный, контрсуггестивный, интеракционный барьеры педагогического общения [8].

Третий, вершинный, уровень коммуникативной компетенции учителя – его фасилитационные (от английского глагола «to facilitate»), «посреднические» умения. Учитель-фасилитатор, по метафорическому определению К. Роджерса, «доверяет» ученику развиваться. Именно ситуация исследования, когда и ученик, и учитель становятся субъектами обучения, со-исследателями истины, принципиально меняет их коммуникативные роли, модифицирует суть коммуникативного лидерства учителя: «Фасилитатор учения... в первую очередь ...спрашивает не себя, а учеников: ... Что вам интересно? Что вас заботит? Какие проблемы вы хотели бы уметь решать? А потом он спрашивает себя: Как я могу помочь ученикам в поиске источников информации...? Как я могу помочь ученикам оценить их достижения и поставить новые учебные цели на основе этой самооценки?» [9].

Модель коммуникативной компетенции учителя-научного руководителя представлена на рисунке 1.

Коммуникативная компетенция учителя-фасилитатора определяется «ядром» его коммуникативной личности, «внутренней подсистемой, детерминирующей коммуникативное поведение» [10]. Таким «ядром» в ситуации исследовательского обучения является естественность и открытость учителя в общении; его способность к саморазвитию и самосовершенствованию; эмпатия, «доверие» к ученику; развитость механизмов внушения, заражения и подражания; рефлексивные умения [11].

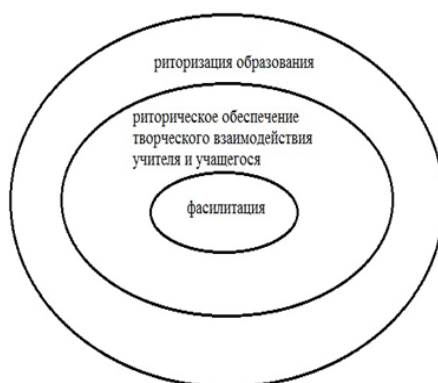


Рис. 1. Модель коммуникативной компетенции учителя-научного руководителя

Отметим, в частности, и перспективность исследования охарактеризованной проблемы в русле концепции непрерывного лингвориторического образования (см., напр.: [12, 13]) и формирования профессиональной языковой личности [14, 15].

**Результаты и выводы.** Определены и обоснованы условия оптимального педагогического общения в ситуации исследовательского обучения. Создана трехуровневая модель коммуникативной компетенции учителя-научного руководителя. Доказана актуальность владения учителем фасилитационными умениями для эффективного взаимодействия с учащимся-исследователем.

Роль фасилитатора как успешного руководителя исследовательской деятельности ученика требует от учителя непрерывного личностного развития, кардинального пересмотра стиля общения, овладения речевыми жанрами, не входящими в традиционный жанровый репертуар учителя: консультация, дружеская беседа, совет и др.

#### Примечания:

1. Михальская А.К. Педагогическая риторика: Учеб. пособие. Ростов-н/Д: Феникс, 2013. С. 373.
2. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 163.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізика: проблеми викладання. № 3. 2007. С. 14-24.
4. Карпов О.А. Как организовать исследовательское обучение школьников // Народное образование. 2011. № 2. С. 36-42.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. М.: Ось-89. 2006. 480 с. С. 277-278.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик. 1996. С. 20.
7. Тихонов С.Е. Риторика, риторицизація и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования. М.: Прометей. 2005. 271 с. С. 125.
8. Мурашов А.А. Творческое взаимодействие учителя и учащихся: риторическое обеспечение. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 372 с.
9. Роджерс Карл, Фрейберг Джером. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. С. 247.
10. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации. СПб.: Питер. 2011. 284 с. С. 193.
11. Врублевская Е.Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей). Дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск. 1999. 226 с.
12. Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как социокультурная стратегия // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия «Общественные науки». 2003. № 59. С. 88-96.
13. Ворожбитова А.А. О концепции лингвориторического образования // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 91-96.
14. Юрьева А.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторический идеал как фактор становления профессиональной языковой личности будущего учителя: Монография. Сочи: РИО СГУТиКД. 2009. 177 с.
15. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии //

UDC 373

**Facilitation as a Condition of Optimal Pedagogic Communication  
in Communicative Situation of Inquiry-based Learning**

Elena L. Erokhina

Moscow State Pedagogic University, Russia  
1 Malaya Pirogovskaya, build. 1, Moscow 119991  
PhD (Education), Assistant Professor  
E-mail: lenusha@rambler.ru

**Abstract.** The article contains comparative analysis of the types of education, aimed at the detection of optimal pedagogic communication in terms of inquiry-based learning. The author came to the conclusion that facilitation is the most efficient type of talk exchange between the subjects of inquiry-based learning. The correlation of topical principles of pedagogic rhetoric – rhetorization of education, rhetoric provision of creative interaction of a teacher and a learner and facilitation – in modern communicative environment is determined.

**Keywords:** inquiry-based learning; pedagogic rhetoric; optimal pedagogic communication; rhetorization; creative interaction; facilitation.