

Сетевой научный журнал «Мировые цивилизации» values <https://wcj.world>

2016, Том 1, №1 / 2016, Vol 1, No 1 <https://wcj.world/issues/vol1-no1.html>

URL статьи: <https://wcj.world/PDF/08MZ116.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Силич Т.А. Психология педагогического общения: объяснение и понимание (о некоторых методологических основаниях) // Мировые цивилизации Том 1, №1 (2016) <https://wcj.world.ru/PDF/08MZ116.pdf> (доступ свободный).
Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

УДК 1

Силич Татьяна Аркадьевна

НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», Россия, Москва

Кандидат философских наук

Доцент дирекции дистанционных программ и технологий обучения

Доцент факультета «Международных отношений и геополитики»

E-mail: silitchtat@mail.ru

Психология педагогического общения: объяснение и понимание (о некоторых методологических основаниях)

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые методологические основания решения проблемы объяснения-понимания в педагогическом общении на примере обучения иностранному языку. Для продуктивного достижения учебных целей предложено: различать два ряда уровней понимания; рассматривать диалогическую форму позитивного педагогического общения как наиболее адекватную для решения как отдалённых, так и «здесь и сейчас» педагогических задач и выработки навыка общения преподавателя и обучающегося по поводу усвоения компетенций; обеспечить общий тезаурус у преподавателя и студента; способствовать соединению активности, потенций и интенциональности обучающихся в каждый момент обучения; учитывать специальные базовые и фоновые знания обучающегося.

Ключевые слова: продуктивное педагогическое общение; объяснение; понимание; базовые и фоновые знания; диалогическая форма общения

Одной из актуальных, до сих пор не нашедшей своего окончательного адекватного решения психолого-педагогических проблем является проблема взаимосвязи понимания и объяснения в педагогическом общении. Не случайно возникший во второй половине XIX в. интерес к проблеме понимания не только не угас через более чем столетие, но привёл к появлению самостоятельной отрасли педагогики – педагогики понимания [см., например, 10]. Проблема понимания является предметом непрерывного интереса и философии как науки о всеобщем, и фокусом внимания как отдельных наук типа психологии, логики, лингвистики, так и их стыков, например, психолингвистики. Есть все основания полагать, что разнообразие подходов к изучению феномена понимания, его трактовок и точек зрения на взаимосвязь объяснения и понимания будет способствовать созданию современных обучающих программ, методических и учебных пособий как для преподавателей, так и для обучающихся.

Правда, следует оговориться, что проблема понимания и соответствующего адекватного действия не является узко научной, специализированной, характерной, например, для философской герменевтики или теории обучения. Она оказывается одной из ключевых в обустройстве современного мира, т. к. затрагивает основы функционирования любого общества.

Однако, если перевести её в плоскость психологии, педагогики, лингвистики, то мы обнаружим узкоспециальные вопросы: как обучить адекватному пониманию текста через перевод? как эффективно вводить новую лексику и грамматические конструкции, чтобы они адекватно употреблялись в речи ученика? и т. д. Ответы на эти вопросы зависят от выбранных методологических позиций. Постараемся их определить.

На наш взгляд, знаменитая декартовская формула «*Cogito ergo sum*», получившая многочисленные исследовательские интерпретации, до сих пор не исчерпала своего эвристического значения и методологической значимости.

Мы считаем, что релевантной трактовкой этого декартовского принципа в рамках нашего исследования выступает объяснение, предложенное В. К. Кантором: мысль есть основа бытия. А если принять положение Л. С. Выготского о том, что «мысль совершается в слове» [4, с. 356], а слово представляет собой «основную структурно-семантическую единицу языка» [7, с. 464], в то время как язык – это система знаков, то становится ясно, что мир сознания как неотъемлемой стороны субъективной реальности (бытия) может существовать только в связи с семиотической (знаковой) системой культуры и при её посредстве.

Поэтому формула тождества мышления и бытия, предложенная Декартом, и развитая Гегелем в «Феноменологии духа», представляется весьма продуктивной в осмыслении проблемы понимания.

Далее. Определимся в понимании терминов. Что такое понимание? Обычно понимание рассматривается как аспект субъективной деятельности человека по усвоению информации. Основным носителем информации выступает текст (в нашем случае – учебный текст). Процесс понимания текста связан с выяснением отношений между его структурными компонентами. По замечанию И. В. Дмитриевской, «текст есть двуслойная система, в которой различаются языковая форма (план выражения) и смысловое содержание (план содержания)» [5, с. 38-39]. Автор отмечает, что «понимание может быть связано с выяснением отношений между компонентами плана выражения. Это понимание синтаксического уровня, свойственное не только человеку, но и любому устройству, обладающему способностью оперировать знаками, например, кибернетической машине.

Понимание может быть связано с выяснением отношений между компонентами плана содержания. В этом случае говорят об *осмысленности* (курсив – мой) текста. Такое понимание присуще только человеку...

Понимание может быть связано с отношениями между планом выражения и планом содержания. Здесь возможны два направления – от текста к смыслу или от смысла к тексту» [5, с. 39].

Наша преподавательская практика показывает, что непонимание англоязычного текста встречается на всех вышеперечисленных уровнях понимания текста. Самым элементарным непониманием является таковое на *синтаксическом уровне*, когда учащийся демонстрирует трудности определения основы предложения, определения частей речи, которыми выражены члены предложения. В этом случае мы констатируем проблемы с освоением и усвоением грамматики. Надо заметить, что план содержания, при таком непонимании текста страдает не всегда: чаще всего учащийся в состоянии определить как минимум тему высказывания. Непонимание *содержательного уровня* текста происходит в трех случаях: когда учащийся либо не знаком с лексическими единицами, представленными в предложении, либо в ряду полисемии слова не в состоянии выбрать подходящее значение слова, либо его собственный тезаурус вообще не включает лексические единицы представленного текста. В этом случае можно рекомендовать различные лексические упражнения, которые находятся в арсенале учителя. Однако следует отметить и более сложные уровни непонимания, связанные с

экстралингвистическими факторами, общей культурой, широтой кругозора учащегося, пониманием им культурно-исторических реалий, в которых реализуется текст. Мы провели эксперимент, задав студентам двух возрастных категорий (от 17 до 25 лет и от 30 до 45 лет) одни и те же вопросы: Как вы понимаете высказывание монаха Филофея: «Москва – третий Рим, а четвёртому не бывать»? и о чём говорится в строках известной поэтессы Б. Ахмадулиной:

По улице моей который год
звучат шаги – мои друзья
уходят.
Друзей моих медлительный уход
той темноте за окнами
угоден...

Студенты первой возрастной группы обнаружили абсолютное непонимание плана содержания, при том, что синтаксический план не вызвал никаких затруднений в понимании. Студенты второй группы называем попытались интерпретировать оба эти текста, но им явно недоставало культурно-исторических знаний относительно прошлого своей Родины. В образовательной деятельности, которую ведёт преподаватель, понимание скорее всего будет выступать в иллюкутарном смысле, т. е., когда понимание рассматривается как аспект обмена информацией между индуктором и реципиентом [5, с. 39-40]. В нашем эксперименте обмен информацией не состоялся, ибо основная идея автора не была понята. Это говорит о необходимости повышения общей гуманитарной культуры студентов в вузе, которую, к сожалению, утрачивает высшая школа, на словах манифестируя гуманитаризацию образования, а на деле сокращая столь необходимый для формирования и развития мировоззрения цикл гуманитарных и социальных дисциплин.

Итак, мы показали, что не всякая мысль понятна. Усвоить содержание мысли ещё не значит её понять. «Понимание формируется через отношение содержания мысли к субъективной реальности, то есть знаниям читателя», – справедливо подчёркивает И. В. Дмитревская [5, с. 41].

Возникает вопрос: как же преподавателю сделать учебный текст понятным обучающемуся? Основываясь на анализе различных моделей понимания, И. В. Дмитревская приходит к выводу, что «адекватной целям познания является аналитико-синтетическая модель» [5, с. 44]. Конструируя текст, автор идет от смысла к тексту, в то время как читатель совершает обратную операцию – от текста к смыслу. При каких условиях возможно усвоение читателем авторского понимания? С логической точки зрения, понимание должно включать в себя то же самое движение от смысла к тексту. В письменной речи оно задаётся контекстом. Помимо этого, в тезаурусе читателя должен присутствовать тот смысл, который нужен автору. Если отношение смысла к тексту однозначно задаётся контекстом и, кроме этого, авторский смысл виртуально присутствует в тезаурусе читателя, то текст легко понимается читателем в том смысле, который нужен автору. А если авторский смысл не содержится в тезаурусе читателя даже гипотетически? Возможно ли здесь понимание? Отрицать возможность понимания было бы ошибкой: это ограничивало бы познавательную способность человека и противоречило бы принципу познаваемости мира. Как правило, автор сам стремится сконструировать в тезаурусе читателя нужный смысл. Автор рассчитывает на определённый круг читателей и, следовательно, предполагает, что им известна не только область рассуждения, но и типы структур, с помощью которых организуются её элементы. Если же

учебный текст (а мы в силу своего интереса и рода занятий имеем в виду именно его), не понят учащимся, то понятность нужно формировать в процессе объяснения.

В иноязычном тексте непонимание, как правило, присутствует на синтаксическом, грамматическом и семантическом уровнях. Оно устраняется путем объяснения грамматических особенностей, введением новой лексики, объяснением особенностей синтаксических конструкций. Объяснительные практики у преподавателей, как свидетельствует личный опыт автора, могут быть различными, но наша задача состоит в том, чтобы найти методологически обоснованные, а, следовательно, наиболее адекватные целям и задачам обучения методики объяснения.

В этом смысле интерес представляет монография доктора психологических наук Н. И. Чуприковой «Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения)» [12]. В ней автор даёт теоретико-психологическое обоснование новых подходов к обучению, основывающихся на одном из общих законов развития, описанном Гегелем в «Науке логики» – закона развития от общего к частному, от абстрактного к конкретному. У Гегеля универсальная схема творческой деятельности «мирового духа» получает название абсолютной идеи, которая осуществляет логику своего развития в виде системы категорий, начиная от самых общих и бедных определениями (бытие, небытие, качество, количество, мера и т. д.) и кончая конкретными, т. е. многообразно определёнными понятиями (действительность, механизм, химизм, организм, познание и т. п.).

Выдающийся российский психолог Л. С. Выготский на страницах «Мышления и речи» утверждал, что мысль не выражается, а совершается в слове: на место «голого знака» встаёт семантика предпонятийного и понятийного мышления, внутренняя речь, речь «про себя» и, наконец, сам процесс осознания некоторого содержания как движение от смутно ощущаемого замысла к чёткому выражению.

Н. И. Чуприкова посвящает свою книгу всестороннему рассмотрению и доказательству положения, что основным направлением появления новообразований в познавательной сфере растущего ребёнка является движение от общего к частному, от примитивного нерасчленённого целого к целому внутренне дифференцированному, с четко выделенными элементами и уровнями. В прикладном аспекте книга методологически обосновывает системы развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, а также некоторые частные методики, основывающиеся на принципе «от общего к частному».

Именно Н. И. Чуприкова обратила внимание на интересный парадоксальный вывод доцента кафедры иностранных языков М. Ф. Косиловой, что для полноценного владения иностранным языком «на каком-то этапе обучения... нужно полностью отключить денотат» [12, с. 134]. Автор исходит из положения, что понимание речи большей частью основывается на лексике, на контексте, на вероятностных особенностях среды, о которой идёт речь, тогда грамматическая форма высказываний часто не подвергается полному и точному анализу. М. Ф. Косилова называет это «экономной стратегией мозга», и в ней нет большой беды, пока речь не идёт об обычных стандартных ситуациях. Но в нестандартных случаях эта стратегия приводит к искажению смысла воспринятого, что впоследствии ведёт к непониманию собеседниками друг друга. Так, в одном эксперименте испытуемым предъявляли для запоминания фразы, где субъекту приписывался признак, обычно свойственный предикату, например:

На выставке поэт художнику дал картину.

Через улицу старушка девушке перенесла сумку.

В столовой клиент официанту принёс суп.

Оказалось, что при воспроизведении подавляющее большинство испытуемых производили «обратное обращение» таких конструкций: художник дал поэту картину, девушка перенесла сумку старушке и т. д. Это значит, что фразы воспринимались глобально, целостно, без должного грамматического анализа их формы. Ясно, что при изучении иностранного языка, где опора на лексику ограничена, привычка к отсутствию должного грамматического анализа чревата большими издержками.

Наш собственный опыт обучения английскому языку достоверно свидетельствует о пренебрежении обучающимися анализом грамматической структуры предложения. Студенты часто пренебрегают окончаниями, аффиксами, модальными формами, обращая внимание только на корни слов, пытаясь по ним восстановить значения слов и «слепить» ненадёжную конструкцию предложения. При этом их совершенно не смущает, что подлежащее часто остаётся много правее сказуемого, перед «существительным» стоит модальный глагол как, например, в предложении «We were told that we *mustn't panic* as it was a small fire», окончание – ed далеко не всегда даёт повод к отнесению слова к глаголу в Past Indefinite, а существительное в переводе может оказаться прилагательным, как, например, в словосочетании «his six figure salary (его шестизначная зарплата)». М. Ф. Косилова делает абсолютно обоснованный вывод, о том, что на каком-то этапе обучения «чистая» грамматика без лексики должна стать самостоятельным объектом деятельности обучаемого: Только тогда у него вырабатывается привычка к точному и полному анализу грамматических форм иностранной речи.

Поддерживая М. Ф. Косилу, Н. И. Чуприкова указывает, что вывод о продуктивности обучения «голой грамматике» «находится в полном согласии с положением, что на определённом этапе языкового развития знаковый уровень символической функции может быть полностью отделён от денотатного и поэтому может и должен стать независимым объектом анализа и деятельности» [12, с. 135].

Если проанализировать процесс искусственного школьного обучения иностранному языку, то мы увидим, что он всегда начинается с описания стандартных ситуаций: семья, квартира, учёба, отдых и т. д. Лексика превалирует над грамматикой. Грамматика чаще всего оказывается на периферии внимания учащихся, которые привыкнув к условиям избыточности языкового кода в родном языке, по аналогии переносят эту ситуацию в изучаемый иностранный язык. Специфическая «грамматика» sms-сообщений, компьютерная переписка ещё одно свидетельство небрежения грамматикой. Но если в родном языке всё чаще всего понятно даже при искажении грамматических норм, то в условиях стеснённого лексического минимума понимание часто бывает невозможно.

На это обратил внимание белорусский автор, профессиональный переводчик В. С. Слепович. Главную причину неправильного перевода английского предложения “A bare conductor ran on the wall” как «По стене бегал голый кондуктор» он видит даже не в неправильном выборе значения слов, а в «неумении увидеть структуру английского предложения, т. е. определить, каким членом предложения является то или иное слово и к какой части речи оно относится» [11, с. 7].

Всем памятна хрестоматийная абракадабра Л. В. Щербы: «Глокая куздра штеко будланула куздрёнка». Здесь, однако, всё ясно с грамматической точки зрения. Развитая родовая система, система падежных окончаний, суффиксов даёт возможность вообразить некое фантастическое существо, воспитывающее своего детёныша. Поэтому для иностранных языков с развитой аффиксальной, родовой, падежной системой специальные упражнения с оперированием чисто формальными особенностями речи при полном исключении лексики – хороший методический приём отработки грамматики, который должен стать одним из эффективных средств повышения качества обучения.

Однако данная методика не работает в английском языке, так как одно и то же по форме слово (чаще всего – глагол) может относиться к разным частям речи, например:

water(n) – вода

water(v) – поливать

closed (v, past simple) – закрыл

closed (participle II) – закрытый

Самое простое предложение «This results in a good effect» (Это приводит к положительному эффекту) нужно проанализировать с точки зрения его грамматической структуры, а не начинать переводить лексику. Поэтому в преподавании английского языка серьезное место должно быть уделено скрупулёзному анализу синтаксической и грамматической синтаксической структуры предложения. Поскольку в английском языке фиксированный порядок слов, очевидно, имеет смысл учить студентов отыскивать группу подлежащего, стоящую слева от сказуемого, группу самого сказуемого, группу обстоятельства и дополнения. Думается, что в определенной степени можно формализовать структуру английского предложения, с тем, чтобы выработать у студентов навыки поиска различных членов предложения. Для этого следует разрабатывать целый цикл упражнений, с большим количеством незнакомых по значению слов, но поддающихся сравнительно простой идентификации с точки зрения члена предложения и части речи.

Автор этой статьи давно практикует подобного рода упражнения. Чаще всего они представляют собой небольшой (два абзаца) связный текст (художественный или технический) с пропущенными словами, принадлежащими к разным частям речи и знакомым значением, хотя бы в части корня слова. Учащемуся предлагается вставить подходящее по смыслу слово из списка, превышающего необходимое количество вставок на пять единиц. Подробный и скрупулёзный анализ синтаксической и грамматической структуры предложения оказывается чрезвычайно полезным для правильного выполнения задания. Думается, преподавателю весьма полезно формировать «портфель» подобных упражнений, помогающих учащемуся овладеть формальной структурой языка с тем, чтобы на втором этапе работы заполнять ее реальным смыслом.

Основной вывод, к которому мы приходим, проанализировав одну из методологических предпосылок понимания иноязычного текста, состоит в том, что учащегося надо *специально* учить понимать текст. А поскольку феномен понимания многоуровневый, то имеет большой дидактический смысл серьезно относиться к обучающему материалу, дающему возможность реализовывать понимание текста на различных его уровнях.

Думается, в учебных целях полезно различать следующие два ряда уровней понимания: синтаксический, грамматический, лексический первого ряда и ситуационный, или контекстный и предметный второго ряда. Анализ и описание этих уровней для реализации дидактических задач обучения английскому языку мы рассматриваем как перспективную задачу.

Представляется, что весьма полезным мог бы стать специальный тренировочный курс «Различные уровни понимания текста». Мы убеждены, что умение анализировать любой знаковый текст – визуальный или аудио – поможет учащимся лучше понимать не только иностранный язык, но в том числе и родной, оформлять его грамматически, синтаксически и лексически

Выработка умения анализировать любой знаковый текст – визуальный или аудио – поможет учащимся лучше понимать родной язык, оформлять его грамматически, лексически, семантически корректно. В противном случае мы придем к имитации понимания и, как следствие, к утрате духовной составляющей коммуникации.

В контексте обсуждения заявленной проблемы представляется важным вопрос о том, в чём же состоит главная цель студентов, знакомящихся с материалом учебного пособия. Вопрос этот не надуманный и имеет со стороны исследователей разные варианты ответов, которые и определяют магистральную линию работы преподавателя со студентами, – будет ли он добиваться *понимания* материала, структурирования (встройки) его в уже имеющиеся базовые и фоновые знания студентов, или будет требовать лишь запоминания содержания и умения его воспроизвести. Кажется очевидным, что второе направление никак не может рассматриваться как самостоятельная цель в общем контексте учебной деятельности студента. Однако существует мнение, что именно запоминание и воспроизведение материала учебного пособия – главная цель студентов [1]. Мы никак не можем с этим согласиться по нескольким основаниям. Во-первых, запомненное воспроизведённое единожды (а именно с такой ситуацией мы сталкиваемся при контроле знаний студента) тут же «уходит» из головы обучающегося, дабы не отягощать память, оставляя ей «ячейки» для новой порции информации, которую придётся в нужное время в нужном месте воспроизвести по требованию преподавателя. Во-вторых, запоминание, воспроизведение – не самоцель, а тактический инструмент в сложнейшем процессе *понимания* и, соответственно, приращения новых знаний к уже имеющимся, либо, как это ни парадоксально звучит, ломке устаревшей парадигмы личностного бытия знаний студента. Поэтому для нас проблема понимания *первична* в структурировании цели, стоящей перед обучающимся. И тут мы сталкиваемся с интереснейшей ситуацией, блистательно подмеченной А. А. Брудным – известным знатоком философской герменевтики. Ссылаясь на классика биохимии Э. Чаргаффа, философ замечает, что на самом деле мы не столько понимаем суть чего-либо, сколько объясняем [3]. А дистанция между «понять» и «объяснить» велика. Действительно, когда студент читает или конспектирует научный текст, можем ли мы с уверенностью сказать, что текст «присвоен» студентом, в смысле встроен в систему уже имеющихся у него наличных знаний или может быть положен в фундамент нового массива знаний? В этой связи вспоминается интересный и весьма поучительный эксперимент, поставленный советскими психологами, в котором участвовали шесть машинисток. Им предложили перепечатать рукописный текст. С заданием справились все, но лишь двое вникли в суть печатаемого, пытаясь осмыслить, что же они печатают. Четверо же воспроизвели текст в печатном коде, совершенно абстрагируясь от смысла печатаемого. Конечно, если мысленно поставить на их место студентов, то вряд ли преподаватель удовлетворился бы простым воспроизведением ими материала, ибо оно не свидетельствует о понимании. Понимание выражается в разумном применении знания к решению задач, адекватном чтении новой литературы, креативном подходе к структурированию знания, умению выделять новое в массиве информации и т. д. «Понять – значит обрести знание. Такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему» [3]. После обращения этого высказывания получаем: обрести знание – значит понять.

Одной из важных задач преподавания и в средней и в высшей школе является оптимальное *объяснение* содержания научного текста. Аргюги полагается, что преподаватель понимает объясняемое. Как достигнуть «переливания» понимания из одного сосуда (преподаватель) в другой (ученик)? Представляется, что только на путях *взаимного понимания*. Это значит, что преподаватель должен быть полностью понят, т. е. студент должен «осо-знать» предложенный ему научный текст.

Отчего же зависит полное понимание или установление взаимопонимания? Вообще, в первооснове своей проблема понимания философская. И она, безусловно, связана с учением Сократа о том, как вопрошать и отвечать, с методом майевтики – повивальной бабки всякого понимания, с наукой понимать собеседника и предмет обсуждения. Продуктивное обсуждение есть в основе своей достаточно точная постановка вопросов и совместный поиск правильных

ответов. Отнюдь не случайна диалогическая форма многих классических трудов, в которых обсуждается философски и методологически значимые естественнонаучные проблемы. Эта форма не только впечатляюще воздействует на читателя – она способствует углублённому пониманию сущности поставленных проблем.

Не менее важным фактором, обеспечивающим взаимное понимание, является наличие общего тезауруса у преподавателя и студента, или того, что С. Рахимбаева называет «хорошими знаниями языка, как общеобразовательного, так и научного, богатого терминами» [9]. Один из основоположников современной герменевтики, В. Дильтей, как справедливо подметил авторитетный исследователь языка и сознания А. Н. Портнов, связывал «понимающее сознание» с тремя языками: первый язык связан с понятиями, суждениями и осуществляется в коде национального языка; во втором и третьем – сознание понимает и истолковывает невербальные знаки либо целостные произведения, тексты (как это происходит Дильтей не поясняет) [5].

Третий важный фактор, скрепляющий объяснение и понимание как сиамских близнецов, состоит в том, что студент должен иметь прочные специальные базовые и обширные фоновые знания. (Мы понимаем под фоновыми знаниями всю широту кругозора человека, существующую не в мозаичной разрозненности при ближайшем рассмотрении мозаики, а в гармоничной целостности, которую она производит при её восприятии на расстоянии).

В-четвёртых, большую роль играет навык общения учащегося и преподавателя по поводу адекватного усвоения учебного материала. Этот навык вырабатывается в процессе *делового педагогического общения*. Мы впервые вводим понятие «деловое педагогическое общение», не страшась его неразработанности, но хорошо помня завет замечательного российского философа П. В. Копнина, который ещё в 1973 году писал, что в науке «сложилась такая ситуация, что без логико-гносеологического анализа понятий, теорий нельзя двигаться вперёд» [6, с. 49]. За последние 50 лет ситуация в науке мало в чём изменилась, и работа по осмыслению образования понятий является необходимой и полезной в смысле движения изучения научных проблем вширь и вглубь. О «надлежащем расширении этой системы понятий» писал и такой авторитет в области ядерной физики как Н. Бор [2, с. 497]. Под деловым педагогическим общением мы в первом приближении понимаем высший уровень будничного общения, но гораздо глубже и серьёзнее, чем конвенциональное общение. Мы отдаём себе полный отчёт в том, что употребление впервые вводимого нами термина потребует дальнейшей глубокой проработки, обоснования и верификации на жизнеспособность. В ходе *позитивного делового педагогического общения* преподаватель и учащийся выносят из контактов не только определённые зримые «плоды» совместной деятельности, но также стойкие чувства взаимной привязанности, доверия и теплоты. Именно положительный межличностный фон общения, значимая личность преподавателя часто рождает в учащемся желание углублять знания в той или иной научной области. Не претендуя пока на полноту описания и глубину осмысления понятия «деловое педагогическое общение», мы всё же хотим подчеркнуть, что именно деловое педагогическое общение создаёт продуктивные знаниевые и эмоциональные предпосылки, позволяющие педагогу реализовать задачу добиться понимания учебного материала от учащихся.

И, наконец, в-пятых, было бы несправедливым не отметить активность и интенциональность самих студентов, их настроенность на получение новых знаний – того, что в школе советской психологии в терминах замечательного грузинского психолога Д. Н. Узнадзе называется установкой. Установка – есть нацеленность, ожидание студентами нового знания, полное доверие к преподавателю и желание активно действовать на протяжении не только отдельного занятия, но и всего курса обучения. Важно, чтобы интенции и потенции студентов сфокусировались в нужном месте и в нужное время. Только при счастливом сочетании всех

этих пяти моментов произойдёт слияние объяснения с пониманием и диалектическое снятие того и другого в их синтезе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астраханцев, Л. А., Ковалевский, И. Г. Структура учебного пособия в контексте образовательного процесса // Проблемы обучения и воспитания на современном этапе развития профессиональных образовательных учреждений: Сборник научных трудов / ЧГАУ. – Челябинск, 1998. – 138 с.
2. Бор, Н. Избранные научные труды, – М.: Наука, 1970. – Т. 2. – 675 с.
3. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика: Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 1998. – 332 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. – Т. 2. – 504 с.
5. Дмитриевская И. В. Текст как система: понимание, сложность, информативность. Иваново. Изд. ИвГУ, 1985. – 87 с.
6. Копнин, П. В. Марксистско-ленинская теория познания и современная наука. М.: Наука, 1973 – 464 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. М. «Советская энциклопедия», 1990.
8. Портнов, А. Н. Язык и сознание: основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX-XX веков. – Иваново, 1994.
9. Рахимбаева, С. О проблеме понимания в процессе обучения // Сознание и понимание: Сборник статей, Отв. ред. А. А. Брудный. – Фрунзе: Илим, 1982. – 124 с.
10. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007 г. – 192 с.
11. Слепович В. С. Курс перевода: Учебник для студентов высших учебных заведений по специальности «Мировая экономика» / 8-е изд., испр и доп. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 320 с.
12. Чуприкова Н. И. «Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / М.: АО «Столетие», 1997. – 480 с.

Silich Tat'yana Arkad'evna

The Institute of world civilizations, Russia, Moscow

E-mail: silichtat@mail.ru

Pedagogical Psychology: explanation and understanding (on certain methodological grounds)

Abstract. The article discusses some methodological bases problem solution explanation-understanding pedagogical communication for example learning a foreign language. For productive achievement learning objectives proposed: to distinguish between the two series of levels of understanding; consider dialogicheskuyu form positive pedagogical communication as the most adequate to address how distant and "here and now" pedagogical objectives and develop communication skills teacher and learner at the assimilation of competences; provide a common thesaurus at the teacher and student; facilitate the connection activity, potencies and intentionality of the students in every moment of learning; take into account the special basic and background knowledge a learner.

Keywords: fruitful pedagogical communication; explanation; understanding; Basic and background knowledge; dialogicheskaya form of communication

REFERENCES

1. Astrakhantsev, L. A., Kovalevskiy, I. G. *Struktura uchebnogo posobiya v kontekste obrazovatel'nogo protsessa // Problemy obucheniya i vospitaniya na sovremennom etape razvitiya professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy: Sbornik nauchnykh trudov / ChGAU. – Chelyabinsk, 1998. – 138 s.*
2. Bor, N. *Izbrannye nauchnye trudy, – M.: Nauka, 1970. – T. 2. – 675 s.*
3. Brudnyy, A. A. *Psikhologicheskaya germeneytika: Uchebnoe posobie. – M.: Labirint, 1998. – 332 s.*
4. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982. – T. 2. – 504 s.*
5. Dmitrevskaya I. V. *Tekst kak sistema: ponimanie, slozhnost', informativnost'. Ivanovo. Izd. IvGU, 1985. – 87 s.*
6. Koptin, P. V. *Marksistsko-leninskaya teoriya poznaniya i sovremennaya nauka. M.: Nauka, 1973 – 464 s.*
7. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M. «Sovetskaya entsiklopediya», 1990.*
8. Portnov, A. N. *Yazyk i soznanie: osnovnye paradigmy issledovaniya problemy v filosofii KhIKh-KhKh vekov. – Ivanovo, 1994.*
9. Rakymbaeva, S. *O probleme ponimaniya v protsesse obucheniya // Soznanie i ponimanie: Sbornik statey, Otv. red. A. A. Brudnyy. – Frunze: Ilim, 1982. – 124 s.*
10. Sen'ko Yu. V., Frolovskaya M. N. *Pedagogika ponimaniya. M.: Drofa, 2007 g. – 192 s.*
11. Slepovich V. S. *Kurs perevoda: Uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy po spetsial'nosti «Mirovaya ekonomika» / 8-e izd., ispr i dop. – Minsk: TetraSitem, 2011. – 320 s.*
12. Chuprikova N. I. *«Umstvennoe razvitie i obuchenie (Psikhologicheskie osnovy razvivayushchego obucheniya) / M.: AO «Stoletie», 1997. – 480 s.*