

Психологические аспекты исследования проблемы общения в системе "учитель-ученик"

Рассказова Алла Львовна

Доцент кафедры педагогической возрастной и социальной психологии МГПУ,

к. пс.н.

Россия, Москва

e-mail: allarasskazova@mail.ru

Сущность, природа, проблематика общения по-прежнему вызывают непреходящий интерес у специалистов различных сфер профессиональной деятельности: философов, психологов, педагогов, всех, кто, так или иначе, связан с теорией или практикой общения, тяготеет к познанию основных законов общения и стремится применить свои знания в практической деятельности. Несмотря на часто употребляемое в научном мире понятие, на длительную историю его разработки, в научном сообществе на сегодняшний день нет единого определения общения, нет единого подхода в осмыслении структуры, природы и сущности данного понятия. В англоязычной литературе на момент 1973 года А.А. Леонтьев обнаружил 96 определений общения. Сам термин является далеко не однозначно трактуемым в отечественной психологии, во-первых, из-за невозможности (нежелания) некоторых ученых выйти за рамки отечественной деятельностной парадигмы, во-вторых из-за попыток избежать синонимизации с английским термином коммуникация. Тщательное разграничение терминов общение и коммуникация привела исследователей к долговременному и довольно бесперспективному наукообразному спору об «узости» и «широкоохватности» данных терминов. В рамках деятельностной парадигмы термин общение является более широким, включающим коммуникацию как функцию, сторону общения. М.И. Лисина использует термины общение и коммуникативная деятельность как синонимы [11,с.13]. Некоторые исследователи пришли к выводу, что общение – «частный вид коммуникации, если рассматривать коммуникацию как присущую и техническим системам, и взаимодействию человека с машиной, и взаимодействию человека с другими людьми и животными»[7,с.205]. В литературе практического, прикладного характера термин коммуникация выступает синонимом общения без ущерба для последнего.

Существует множество подходов к истолкованию феномена общения. В концепциях, отражающих подход к пониманию общения как психологической сущности, подчеркивается взаимосвязь, взаимовлияние, взаимодействие субъектов общения, где каждая сторона выступает активным участником процесса общения, осуществляющим влияние и подвергающимся влиянию. Можно сказать, что генетически это наиболее ранний подход к пониманию сущности общения. Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова трактует общение как взаимные сношения, связь. «Психологический словарь» под редакцией Н.В. Богозова подчеркивает, что общение – это взаимная связь. Значительно шире дается понятие общения в «Психологическом словаре» под редакцией Н.Ф. Добрынина, где в определение общения встраивается новая категория - взаимодействие. Философский энциклопедический словарь дополняет взаимосвязь и взаимодействие категорией обмена «деятельностью, информацией, опытом, способностями и навыками, а также результатами деятельности» [19,с.324]. В.Г. Крысько, с одной стороны фокусирует внимание на процессе обмена «между людьми», с другой стороны расширяет перечень «обмениваемых продуктов» – «определенными результатами их психической и духовной деятельности, усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами, переживаниями и установками»[16,с.180]. Такие определения с одной стороны подчеркивают

взаимность процесса общения, с другой стороны утверждают принцип активности, предполагая, что каждый человек активен и ждет активности от партнера по общению. К сожалению, данные определения не содержат целевой направленности процесса общения, поскольку у каждого процесса есть цель. Какова же цель подобных контактов? «Установление взаимопонимания и взаимопереживания» [7,с.205], «налаживания отношений и достижения общего результата» [11,с.11]. В подходах подобного рода подчеркивается значение общения для сплочения коллектива, нахождения взаимопонимания, выработки общих целей и средств. Парадоксально, но именно общение может служить для проявления отрицательного отношения к партнеру общения. Вторая интересная мысль, заключенная в данных определениях, наличие цели. Предположительно, что если у процесса есть цель, он является действием, если у процесса есть мотив, он является деятельностью. С точки зрения теории А.Н. Леонтьева цель – это образ желаемого результата. Цель всегда осознанна. Предполагается, вступая в общение, человек имеет четко определенные осознанные цели. «Если под деятельностью разумеется активность человека, направленную на достижение определенных осознаваемых им целей с помощью усвоенных им в обществе, в котором он живет, способов и стимулируемую столь же определенными мотивами, то деятельностью будут не только игра, учение, производственный и бытовой труд, не только работа хирурга или художника-живописца, но и взаимодействие людей друг с другом в форме общения» - так характеризует А. А. Бодалев общение [4,с.16]. Приходится констатировать, что в случае общения цели не всегда осознаны. Кроме того, общение имеет мотив, осознаваемый или неосознаваемый, значит, общение представляет собой деятельность, причем деятельность, направленная не всегда на «предмет, а на его значение для субъекта». Отсюда становится понятным, что важным в практике общения является не попытка завладеть предметом, а сам процесс общения, имеющего смысл для общающихся индивидов, и известного в психологии как «сдвиг мотива на цель». Подобный подход, сводящий общение к определенной форме деятельности, выражает себя в определении: «осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера» [4,с.134]. Г.М. Андреева предлагает более функциональное и практически значимое определение общения, выделяя наиболее значимые, существенные стороны общения: «процесс установления контактов, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга» [1,с.355]. Несмотря на кажущееся различие в формулировках, эти определения являются взаимодополняющими и уточняющими, исходя из понимания общения как производной от деятельности. Любое общение трактуется лишь как «специфическая форма совместной деятельности», как сторона совместной деятельности и как ее продукт (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн и др.). С подобной точкой зрения не согласны Я.Л. Коломинский, В.В. Знаков, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и др., рассматривающие общение как самостоятельный процесс, не сводимый к деятельности, представляющий для людей не только цель, но и средство. Б.Ф. Ломов пишет, что «общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты», и дальше «для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект» [12,с.8]. Авторы (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский) в качестве примера приводят наличие фатического общения, уровня общения, который в основе своей является бессодержательным, не имеет цели, кроме как поддержания самого процесса общения. Второй аспект, приводимый ими как доказательство несводимости общения к деятельности является обоснование деятельности как субъект-объектных отношений и общения как субъект-субъектных. Выступая против попыток упростить процесс общения и свести его к «горизонтальной схеме», авторы утверждают, что в процессе общения руководителя с подчиненным и учителя с учеником следует рассматривать не с точки зрения субъект-объектных отношений, а с точки зрения

неравнозначности социально-ролевых позиций участников взаимодействия. В связи с этим, манипулятивное (императивное) общение строится по деятельностной схеме и общением не является. Фатическое или ритуальное общение в отечественной психологии подавляющим большинством специалистов характеризуется как «объект-объектное», поскольку в нем «ценность личности, индивидуальность нивелирована, у него нет конкретного автора, нет направленности на конкретного человека» [3,с.73]. В то же время, отмечают Я.Л. Коломинский и А.А. Реан, манипулятивное общение общением не является, ввиду использования все того же критерия, что манипуляция - это взаимодействие в системе «субъект – объект». В первом случае для доказательства критерий проигнорирован, в другом – является доказательной базой. По сути, авторами прослеживается одна мысль, общение деятельностью не является, но есть некоторые виды общения, которые полностью подпадают под его характеристику. «Тенденция выводить общение из деятельности является устойчивой традицией марксистской психологии, восходящей еще к работам Ф. Энгельса, и продолжает сохраняться по сей день», - отмечают Я.Л. Коломинский и А.А. Реан [14,с.267]. Начисто отменяя старое наследие традиционных представлений о природе общения, авторы используют это наследие в качестве доказательной базы. Неправомерная попытка исключить некоторые виды и уровни из категории общения, приклеить клеймо «деятельности», либо просто разложить на категории «субъект-субъектного» или «субъект-объектного» общения является, на мой взгляд, неоправданной попыткой внести свой вклад в разработку проблемы общения, тем более, что практического результата такая попытка не несет. Фатическое общение, существующее не только для «поддержания самого процесса общения», реализует, кроме того, много других потребностей: аффилиативная потребность, потребность в самоутверждении, в узнавании, способ выразить отношение к партнеру по общению, к миру, к людям, к самому себе. Манипулятивное (директивное, агрессивное, угрожающее, подавляющее и т.д.) представляет в отечественных источниках либо «субъект-объектное» общение, либо деятельность, поскольку «предполагает объектное восприятие партнера, который используется манипулятором для достижения своих целей»[3,с.75]. Неправомерно так узко трактовать понятие «манипуляции», которая занимает достойное место в учебниках по теории и практике общения, в литературе, посвященной борьбе с манипулятивным воздействием, в тренинговой работе специалистов, в теории Э.Берна, как наиболее интересной и проработанной части его концепции. Стремление использовать этот вид общения обусловлено: недоверием к миру, позицией побежденного, неприятием себя, отчуждением во взаимоотношениях, провалами в общении, переживаниями чувства стыда, вины, обиды, использованием детских стратегий выхода из травмирующих ситуаций, подтверждения своего сценария и т.д.

Сложным и неоднозначным о соотношении общения и деятельности представлен этот вопрос в педагогике. С. Л. Рубинштейн считал, что общение все-таки является деятельностью в тех случаях, когда оно выступает как воздействие, — это можно сказать, например, о деятельности педагога, лектора и т. п. [10,с.155]. Вместе с тем, очевидно, что общение и деятельность - взаимосвязанные категории в педагогической деятельности. В этой сфере общение из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию кардинальную, профессионально значимую. Здесь оно выступает уже не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. Оно выступает как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную "нагрузку", поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие. Можно сказать, что это «деятельность, перегруженная общением».

Таким образом, сам процесс общения выступает как важная профессиональная категория педагогической деятельности. Поэтому возникла необходимость тщательного изучения вопросов педагогического общения, их психологического анализа. В отечественной психологии эти проблемы

разрабатываются в трудах И.Д.Багаевой, В.А.Кан-Калика, Я.Л.Коломинского, С.В.Кондратьевой, Н.В.Кузьминой, А.А.Леонтьева, Л.М.Митиной и др.

В педагогической практике обнаруживается неоднозначность подходов представителей психологии педагогической деятельности и сторонников педагогической психологии общения, реализующих соответственно подходы «субъект-объектного» «субъект-субъектного» взаимодействия в педагогике. По мнению Н.В. Кузьминой процесс общения выступает как профессиональная составляющая педагогической деятельности, в число структурных компонентов которой входят субъект и объект педагогического воздействия. В.А. Кан-Калик, продолжая традицию А.Н. Леонтьева, выступая с позиции психологии педагогического общения, выделяет ее как важную профессиональную категорию педагогической деятельности.

Рассматриваемая нами педагогическая сфера, как никакая другая, «обнаруживает их диалектическую взаимозависимость» [14;с. 288]. По мнению Ломова, педагогическая деятельность, как таковая, строится в соответствии с психологическими законами общения. При этом подчеркивается, что педагогическое общение «выступает как одно из средств педагогического воздействия» [8;с.12]. А.А. Бодалев и Г.А. Ковалев под воспитательным воздействием понимают «психологический результат организации совместной деятельности педагога и воспитанников, проявляющийся в изменении психологических характеристик этих людей, а также в перестройке их поведения». М.С. Каган наполняет содержание этого понятия философско-психологическим смыслом, определяя его как «процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность». Если исходить из такого понимания педагогического воздействия, то он сводится к двустороннему диалогическому процессу, т.е. по сути дела – взаимовлиянию и взаимодействию.

Неправомерно сводить процесс педагогического воздействия только к реализации «субъект-субъектных» отношений. Многочисленные авторы в последнее время пишут, что под эффективным педагогическим воздействием понимают воздействие, приведшее к желаемому поведению. «Если это все, чего стоит добиваться, то педагогическое воздействие вполне может быть построено по монологическим принципам. Соответственно от взрослого оно потребует мастерства и некоторого дозированного количества личных психологических качеств. Этот тип педагогического воздействия, широко распространенный в наших школах, определяется как педагогическое манипулирование. Схематично его можно описать формулой «субъект-учитель-объект-ученик». При таком способе взаимодействия учитель не ждет от ученика личного отношения и индивидуальной оценки, не совпадающих с отношением и оценкой самого учителя» [13,с.9]. Очень глобальная характеристика, не вполне отражающая содержательную сторону педагогической деятельности. Поворот к гуманистической парадигме в педагогике произошел сразу, бесповоротно, со свойственной старой «советской пропаганде» безапелляционностью. Несмотря на обилие литературы, посвященной проблеме формирования «субъект-субъектного» отношения к ученику, рядовой учитель вряд ли когда выносил этот вопрос на уровень осознания, продолжая реализовывать ту парадигму преподавания, которая более всего отвечает его личным представлениям о педагогическом процессе. Если педагогическое общение отражает все стороны и характеристики общения вообще, оно должно следовать тем же законам, отвечать тем же критериям и использовать в своем арсенале те же средства и техники. В противном случае мы обедняем процесс общения, обезличиваем его в угоду «новым педагогическим веяниям». А.А. Бодалев пишет: «процесс общения является таким видом взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) и объектами, и субъектами» [4,с.270]. А.Н. Березовин отмечает, что общение в педагогической деятельности – это различные формы взаимосвязи и взаимовлияния. Изучая характер отношения учителя к ученику, В.А. Сухомлинский подчеркивал узость трактовки «субъект-субъектного» или «субъект-объектного» подходов в педагогической

деятельности: «Каждый должен относиться к каждому как к человеку»[2,с.278]. Следовательно, процесс организации учебной деятельности должен начинаться с установления социально-психологических аспектов этого процесса, ведь деловое взаимодействие «начинается именно с создания многоэтажного здания отношений»[8,с.9]. «Можно с уверенностью сказать, что через общение в педагогическом процессе складывается неуловимая, но чрезвычайно важная система воспитательных взаимоотношений, которая способствует воспитанию и обучению» [8,с.9]. Предполагается, что эта система воспитательных взаимоотношений шире, чем «субъект-объектное» или «субъект-субъектное» взаимодействие.

В основе «субъект-субъектного» общения лежит идея диалога, позволяющая уйти от фиксации на себе к установке на собеседника. Диалогу противопоставляется монологическое общение, представляющее «субъект-объектные» отношения и реализуемое при неравноправных позициях партнеров по общению.

В толковом словаре слово монолог трактуется как «речь более или менее значительных размеров, произносимая действующим лицом», диалог соответственно – «разговор между двумя или несколькими лицами»[18,с.268]. Со времен изобретения классно-урочной системы и до сегодняшнего дня монологическая форма работы (в самом негативном ее понимании) является преобладающей в педагогике, как с точки зрения протяженности высказывания, так и с точки зрения социально-психологических аспектов этого понятия, предполагающих принуждение, контроль, управление или умение психологически воздействовать на ученика, используя приемы педагогической манипуляции и суггестивные приемы. Если возводить в абсолют императив и манипуляцию в педагогической деятельности, то можно прийти к непопулярной и ругаемой всеми авторами модели педагогического общения – авторитарной, о которой сказано много в педагогике, психологии, теории и практике общения, в конфликтологии и т.д. Работая с будущим педагогом по совершенствованию стиля педагогического воздействия, необходимо, прежде всего, отказаться от терминологических понятий, введенных школой К. Левина. Терминологически раскрывая значение данных понятий, мы ориентируем будущего педагога на существенные стороны его взаимодействий с классом, а не на формальные. Уместно употребление терминов «ориентированный на задачу», «деловой» «участвующий», «сотрудничающий», «ориентированный на отношения». Монологическое общение должно отличаться от диалогического в практике педагогической деятельности только формой, а не содержательными компонентами.

Способность к диалогическому взаимодействию в школьной практике требует от учителя и ученика высокой когнитивной и эмоциональной сопричастности к исследуемому явлению, развития поведенческо-регулятивных компонентов и коммуникативной культуры, и если следовать трактовке М.М. Бахтина «равноправию сознаний по отношению к истине». «Это – особый вид совместного творчества понимания, величайшее благо для человека, которое ему дано» [13,с.245].

Такое взаимодействие в практике педагогической деятельности представляется весьма редким событием, поскольку участники образовательного процесса обладают разным уровнем знаний и занимают разные социально-ролевые позиции. Позиционность общения и смена позиций представляет собой гораздо более содержательную характеристику образовательного процесса, чем деление его на «субъект-субъектное» или «субъект-объектное» взаимодействие. К.С. Станиславский называет смену позиций в педагогическом общении «приспособлением в общении».

Воздействуя на ученика с помощью различных «технологических средств», необходимо помнить, что воздействуя на ученика, учитель стремиться организовать его поведение в нужном направлении, найти «слабые точки», выделить «управляющие факторы и избирательно воздействовать на них» [9,с.31]. Кроме того, реализуя процесс педагогического воздействия, мы обогащаем ученика знаниями, мотивами, принципами, установками, нравственными категориями,

для того, чтобы вызвать ответную инициативу, воспитать содеятеля. Ограничивая процесс педагогического общения трактовкой «субъект-субъектных» отношений, мы ограничиваем себя и в выборе средств этого воздействия. «Понятно, что «технологические» приемы общения должны опираться на искреннее, заинтересованное отношение педагога к детям, но без знания и овладения технологией профессионально-педагогического общения продуктивно общаться с аудиторией трудно» [8,с.231].

Библиографический список:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для студентов вузов. – М. Аспект – Пресс, 2002.
2. Березовин, Н. А. Психология педагогического общения : учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей и педагогов /Н. А. Березовин, Н. А. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2008.
3. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика, образ мыслей. Учебное пособие / Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2001.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. М.1995.
5. Горянина В.А. Психология общения. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.1996.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Изд-во «Питер», 2000.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1987.
9. Леонтьев А.А. К психологии речевого воздействия//В кн.: Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации.— М., 1972.
10. Леоньев А.А. Психология общения. М.: Смысл.1999.
11. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Изд-во «Питер», 1999.
12. Ломов Б.Ф. Проблемы общения. М.: 1981.
13. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений.- М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
14. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология (Серия «Мастера психологии») — СПб.: Питер Ком, 1999.
15. Самоукина Н.В. Игры в которые играют.../Психологический практикум/. Дубна:

Издательский центр «Феникс», 1997.

16. Словарь-справочник по социальной психологии / Крысько В.Г. – СПб.: Питер, 2003.
17. Словарь-справочник практического психолога / Сост. С.Ю. Головин.- Минск: Харвест, 1998.
18. Толковый словарь русского языка/ под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1986.
19. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2002.