

Педагогическое общение. Педагогическое взаимодействие

Я. Л. Коломинский,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка
доктор психологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки
Республики Беларусь

В статье всесторонне анализируются процессы педагогического общения и межличностного педагогического взаимодействия в аспекте единства его внутренней мотивационно-потребностной, когнитивно-ценностной (педагогическое отношение) и внешней, операциональной, поведенческой (педагогическое общение как поведение) подструктур. Анализируется проблема соотношения осознаваемых (преднамеренных) и неосознаваемых (непреднамеренных) компонентов педагогического взаимодействия. Рассматриваются условия осуществления подлинного педагогического сотрудничества и плодотворного взаимодействия с ученической общностью.

Processes of pedagogical communication and interpersonal pedagogical interaction as a unity of internal, need-motivational, cognitive-valuable (teacher's attitude) and external, operational, behavioural (pedagogical communication as behaviour) substructures are comprehensively examined in the article. The problem of correlation between conscious (deliberate) and unconscious (unintended) components of pedagogical interaction is analyzed. Basic subsystems in which it is carried out, as well as conditions for the realization of genuine pedagogical cooperation and fruitful interaction with pupils' community are considered.

Ключевые слова: отношения, взаимоотношения, общение, взаимодействие, межличностное педагогическое взаимодействие, межличностные педагогические отношения, педагогическая социальная перцепция.

Keywords: mutual relations, communication, interaction, interpersonal pedagogical interaction, interpersonal pedagogical relationship, pedagogical social perception.

В широком смысле слова педагогическое общение — это специфический вид профессионального общения «преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющее определённые педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [1, с. 3]. В определении В. А. Кан-Калика подчёркивается, что «профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательно-го взаимодействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств» [2, с. 12]. В приведённых и многих других определениях того, что происходит между учителем и учеником, преподавателем и студентом, родителями и детьми, используются понятия «отношения», «взаимоотношения», «общение», «взаимодействие».

Весьма плодотворными оказались операционализация, уточнение и осуществляемое на этой основе экспериментальное изучение описанных явлений. Прежде всего, предлагается размежевание широкого и более узкого толкований понятия «общение» с понятиями «межличностное педагогическое взаимодействие» и «межличностные педагогические отношения». Такое концептуальное различие внутренней и внешней подструктур в межличностном взаимодействии имеет прочную традицию, заложенную в трудах В. Н. Мясищева. А. А. Бодалев подчёркивает, что

В. Н. Мясищев «...с никогда не изменявшей ему последовательностью стремился рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определённым образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга» [3, с. 28]. Представляется удобным рассмотрение внутренней (отношенческой) и внешней (операциональной) подструктур педагогического межличностного взаимодействия в виде аналоговой модели айсберга. Внутренняя, «подводная», внешне не наблюдаемая подструктура педагогического взаимодействия — педагогическое отношение — это акты педагогической социальной перцепции: чувства, образы, мысли, вызванные контактом с учениками, эмоционально-когнитивные состояния, порождённые предметом и процессом преподавания [4, с. 28].

Верхняя, видимая, часть айсберга есть собственно педагогическое общение, поведение, в котором выражаются, проявляются и преобразуются педагогические отношения, — педагогический поступок.

Ведущим компонентом педагогических отношений являются эмоциональные переживания, которые окрашивают все остальные составляющие (наглядные представления (образы), суждения и т. д.). Именно эмоциональные отношения — положительные, отрицательные, амбивалентные — проявляются в содержании и формах педагогического поведения: вербальных (педагогических высказываниях) и невербальных. При этом используются закреплённые в языке и культурных традициях средства выражения положительного и отрицательного отношения. По параметру соответствия или несоответствия друг другу внутренней (отношенческой) и внешней (поведенческой) подструктур выделяются четыре типа межличностного педагогического взаимодействия: два согласованных и два несогласованных. Согласованный позитивный тип («+ +», словесная формула «тепло — тепло»): учитель, который испытывает положительное эмоциональное отношение к детям, на поведенческом уровне адекватно общается с ними. При согласованном негативном типе педагогического взаимодействия («- -», «холодно — холодно») учитель проявляет своё «холодное» отношение в вербальном и невербальном поведении. (К счастью, такие типы встречают-

ся весьма редко.) Более распространены противоречивые типы педагогического взаимодействия: положительно-отрицательные и отрицательно-положительные. При положительно-отрицательном типе («+ -», «тепло внутри — холодно снаружи») учитель при внутренне положительном эмоциональном отношении к ученику проявляет холодные, авторитарные, дистантные, «строгие» формы педагогического общения. Причиной такого несоответствия могут быть либо сформировавшиеся у учителя в школьные и студенческие годы неправильные педагогические убеждения («детей надо держать в ежовых рукавицах, зато потом они меня добром вспомнят»), либо коммуникативная некоммуникабельность, которая проявляется в неумении адекватно проявить своё положительное отношение к детям. В первом случае необходимо при подготовке будущих учителей формировать у них гуманистические педагогические убеждения как важный элемент профессиональной психологической культуры, а также соответствующую коммуникативную компетентность, технику педагогического общения.

Четвёртый тип педагогического взаимодействия заключается в том, что учитель внутренне холодно, порой даже отрицательно относится к детям и своей педагогической деятельностью, но при этом демонстрирует позитивные формы общения: «- +», «внутри холодно, снаружи тепло».

Ученики быстро научаются «прочитать» за фасадом мягких, уступчивых, либеральных внешних проявлений внутреннюю холодность, равнодушие, а порой и жестокость педагога.

В многочисленных описаниях индивидуально-типологических характеристик, которые трактуются как стили педагогического общения, в основе классификаций чаще всего лежат операциональные проявления педагога (диктаторские, демократические, попустительски-либеральные стили — традиция, идущая от исследований Курта Левина). Существуют типологии, базирующиеся на характеристиках внутренних компонентов стиля отношения педагога и учащихся («устойчиво-положительный», «неустойчиво-положительный», «пассивно-положительный», «открыто отрицательный», «ситуативный» (Я. Л. Коломинский и Н. А. Березовин [5] и др.). Изложенная здесь концепция межличностного педагогического взаимодей-

ствия как единства внутренней мотивационно-потребностной, когнитивно-ценностной (педагогическое отношение) и внешней, операциональной, поведенческой (педагогическое общение как поведение) подструктур позволяет дать целостную характеристику того, что происходит между учителем и учеником, и осуществить системную классификацию типов педагогического взаимодействия.

Принадлежность педагога к определённому типу педагогического взаимодействия детерминирована его психологической культурой, а также рядом индивидуально-психологических личностных характеристик (самоотношение, общительность, эмпатия, рефлексия, Я-концепция, механизмы психологической защиты и т. д.).

Существенное значение для анализа педагогического взаимодействия имеет проблема соотношения осознаваемых (преднамеренных) и неосознаваемых (непреднамеренных) его компонентов. Осознаваемое (преднамеренное) педагогическое общение — это такие вербальные и невербальные акты поведения педагога, которые он осуществляет, планирует и осознаёт именно как меры воспитательного (дидактического) воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей, их межличностные отношения, управление их познавательной деятельностью. Под неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением понимаются акты и аспекты поведения учителя, не планируемые и не осознаваемые им как меры воспитательного (дидактического) воздействия на учащихся. Нередко подлинный характер педагогического взаимодействия, особенно внутреннего отношения учителя к детям, чётко обнаруживается в непреднамеренных актах его вербального и невербального поведения. В результате межличностного педагогического взаимодействия, восприятия, осознания и переживания его внутренних (отношенческих) и внешних (поведенческих) характеристик в сознании учителей и учеников формируются образы друг друга, являющиеся основными культурно-психологическими детерминантами их взаимного воздействия. Под образом ребёнка, который имеет индивидуальный и культурно-социально-исторический характер (Ллойд де Моз, М. Мид, Э. Эрик-

сон, И. С. Кон [6; 7; 8]), понимается целостная совокупность житейских и научных представлений о нём, комплекс социальных культурно-психологических установок на ребёнка, формирующихся в сознании педагога и актуализирующихся в процессе межличностного педагогического взаимодействия [9].

В сознании ученика также складывается образ учителя, важную роль в становлении которого играет соответствующий имидж — образ хорошего, строгого, справедливого или злого, придирчивого, капризного. При этом определённое значение имеет и внешний облик педагога [10].

В процессе межличностного педагогического взаимодействия в сознании учителя формируются не только индивидуальные образы учеников, но и образы школьного класса (дошкольной группы) как целостной интегративной социально-психологической индивидуальности. При этом индивидуальные и типологические особенности педагога — субъекта межличностного педагогического взаимодействия — оказывают весьма существенное влияние на систему внутригрупповых межличностных взаимоотношений в детской группе, на основные параметры индивидуальных и групповых социально-психологических характеристик: положение личности в статусной структуре класса (группы), взаимность и удовлетворённость в общении, осознание и переживание детьми (учениками) своих взаимоотношений со сверстниками [11]. Характер межличностного педагогического взаимодействия оказывает сложное воздействие на психофизиологическое состояние детей: при отрицательных типах и стилях педагогических отношений и общения у ребёнка по механизму дидактогений могут возникать соматические, психические и психологические отклонения в развитии. Забота о здоровье детей — одна из важнейших задач педагога.

Педагогическое взаимодействие осуществляется в двух основных подсистемах: подсистеме индивидуального взаимодействия педагога с учеником, диадическое общение «лицом к лицу», и подсистеме «учитель—ученик—ученик» (детская группа), предполагающей фронтальное общение педагога с целым классом или группой детей. Следует иметь в виду, что понятие индивидуального подхода, кото-

рое обычно подразумевает диадическое педагогическое взаимодействие, необходимо распространить на фронтальное взаимодействие: в индивидуальном подходе нуждаются детская группа, школьный класс, студенческая группа. Межличностное взаимодействие в каждой из обозначенных подсистем требует от учителя использования различных коммуникативных средств и опирается на разные внутриличностные ресурсы; соответственно, одни педагоги склонны к диадическому, другие — к фронтальному межличностному взаимодействию. Во втором случае учитель успешно общается в ситуациях фронтального общения, но теряется в диадических ситуациях, когда содержанием общения является не учебно-предметный материал, а личностные, социально-психологические проблемы. Ясно, что подобная «фронтальная» направленность затрудняет возможности использования наиболее эмоционально насыщенного канала взаимодействия в целях индивидуального подхода. В процессе подготовки будущего педагога необходимо учитывать необходимость формирования универсальной коммуникативной культуры.

Коммуникативная направленность учителя, особенности его педагогического поведения существенно мотивируются характеристиками социальной педагогической перцепции. В результате специальных исследований, направленных на изучение представлений педагогов о межличностных отношениях детей, обнаружилось существенные индивидуальные различия по параметрам социально-психологической перцепции. При этом выяснилось, что социально-психологическая наблюдательность (она измерялась по двум показателям: уровню точности предсказаний учителем персональных предпочтений детей (индивидуальный коэффициент осознанности отношений — ИКОО) и уровню точности предсказания осознанности положения детей в группе сверстников — ИКОП) выше у педагогов положительных стилей отношения к детям. Отмеченные различия объясняются тем, что респонденты указанной группы проявляют глубокий интерес к внутреннему миру детей, стремятся оптимизировать их взаимоотношения со сверстниками, в то время как педагоги отрицательных стилей либо вообще не осознают личностную значимость для ребёнка его взаимоотношений со

сверстниками, либо считают, что «подобные тонкости» не входят в круг их служебных обязанностей [11; 12].

Важно отметить субъективность суждений педагогов об одних и тех же хорошо известных им учениках. Как отметил в своё время А. А. Бодалев, «...сопоставление высказываний учителей об одних и тех же учащихся выявило отсутствие единого мнения о совокупности характерологических черт, имеющихся у каждого из этих школьников» [13]. Субъективностью отличаются суждения не только о личности учащихся, но и об их межличностных отношениях.

Существенную роль в педагогическом взаимодействии играет его личностно-предметная опосредованность. Учитель взаимодействует с учеником и «напрямую» (субъект-субъектное взаимодействие), и «через» преподаваемый учебный предмет (субъект-объект-субъектное взаимодействие). Обнаружились различия в педагогическом взаимодействии учителей — математиков, филологов, музыкантов и т. д. Избирательность и характер оценочной деятельности в системе «учитель—ученик» детерминируются и субъективно-личностными характеристиками педагогов, и предметностью межличностного педагогического взаимодействия [4; 12].

Необходимо различать монопедагогическое, когда с детским коллективом работает один педагог (достаточно редкая ситуация), и полипедагогическое (с детским коллективом работают несколько учителей-предметников) взаимодействие. Во втором случае возникают определённые социально-психологические проблемы: психологической совместимости педагогов (психофизиологическая, индивидуально-личностная, дидактическая) и взаимодействия группы учителей, работающих с данным классом. Здесь необходимо преодолеть представление педагогов об индивидуальном характере своей профессиональной деятельности. Учителя, работающие в данном классе, зачастую не осознают, что они общаются через посредство учеников, а школьный класс — это общее поле их педагогической деятельности, на котором они либо позитивно, либо негативно влияют друг на друга и на учеников. Для осуществления подлинного педагогического сотрудничества и плодотворного взаимодействия с ученической общностью (классом) необхо-

димы восприятие и переживание себя в качестве членов единой «педагогической команды», участники которой помогают друг другу в достижении общей цели. Педагогический коллектив школы должен быть системой педагогических команд.

Высокая интеллектуальная и эмоциональная напряжённость педагогической деятельности, значительная коммуникативная активность, постоянно востребованная в ходе педагогического взаимодействия, зачастую вызывают состояние, которое осознаётся и переживается как утомление, усталость и может квалифицироваться как эмоциональное выгорание. Причинами этого являются объективные и социально-психологические факторы: особенности профессиональной деятель-

ности и социального положения педагога, а также его внутренние индивидуально-психологические характеристики — повышенный уровень тревожности, несформированность умений и навыков саморегуляции, низкая толерантность к фрустрирующим ситуациям взаимодействия с учениками, коллегами и руководством, представление о невозможности достигнуть желаемого уровня самореализации и т. д. [14]. Профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания возможны при условии повышения профессиональной психологической культуры педагога, которая включает не только формирование необходимого уровня осознания своей деятельности, но и выработку соответствующих способов саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М. : Знание, 1979.
2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М., 1983.
4. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачёва, И. И. Заяц, О. А. Митрахович; под ред. проф. Я. Л. Коломинского. — СПб. : Речь, 2007. — («Мэтры мировой психологиі»).
5. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. — Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1975.
6. Ллойд, де Моз. Психоистория / Ллойд де Моз. — Ростов н/Д. : Феникс, 2000.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб., 2000.
8. Кон, И. С. Социологическая психология. Избранные психологические труды / И. С. Кон. — М.—Воронеж, 1999.
9. Ситников, В. Л. Образ ребёнка в сознании детей и взрослых / В. Л. Ситников. — СПб. : Химиздат, 2001.
10. Петрова, Е. А. Имидж учителя в современной России / Е. А. Петрова, Н. М. Шкурко. — М., 2006.
11. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. — Минск : Тетрасистемс, 2001.
12. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. — Минск : ФУАинформ, 2003.
13. Бодалев, А. А. О понимании школьника воспитателями и проектирование ими его личности / А. А. Бодалев // Тезисы докладов на II съезде общества психологов / А. А. Бодалев. — М., 1963. — Вып. 2.
14. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» прогрессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) : сб. науч. ст. — Курск, 2007.

Материал поступил в редакцию 11.11.2013.