

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА КЛАССИФИКАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

*Каплинский Василий
Васильевич
к.п.н., доцент ВГПУ, г.
Винница*

Активный поиск путей совершенствования подготовки учительских кадров, повышения их профессионального мастерства – одна из главных задач высшей школы. Ее успешное решение требует таких форм и методов профессиональной подготовки, которые смогли бы помочь будущему учителю быстро включиться в учебно-воспитательную деятельность и обеспечить ее качественный результат.

Многие выпускники вузов испытывают большие затруднения именно там, где нужно проявлять не знания специальных предметов, а успешно ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях школьной действительности и принимать наиболее верные решения.

Одна из главных причин такого несоответствия заключается в том, что профессионально-педагогическая подготовка все еще недостаточно направлена на формирование личности будущего учителя, важнейшим компонентом которой являются умения, т.е. внутренние модели предстоящей деятельности, обеспечивающие ее результативность.

Изучение профессиональной деятельности учителей самых разных предметов и студентов старших курсов во время педагогической практики показал, что самые большие трудности они испытывают там, где требуются коммуникативные умения (КУ), и связывают эти трудности с бессистемным и ситуативным характером их формирования, не имеющего под собой научной основы и происходящего главным образом стихийно и эпизодически.

Проблема овладения коммуникативными умениями в последнее время занимает одно из ведущих мест в научных исследованиях. Ее изучение осуществляется на основе общих закономерностей и механизмов общения, разработанных в трудах Б.Г.Ананьева, Л.С.Выгодского, В.Леви, Б.Ф.Ломова, В.Н.Мясищева, Б.Д.Парыгина и др. Этими учеными определен контекст и общие позиции научного рассмотрения сущности, особенностей, структуры общения и умений, обеспечивающих этот процесс.

В исследованиях А.А.Бодалева, А.А.Добровича, В.А.Кан-Калика, А.В.Киричука, Я.Л.Коломинского, А.А.Леонтьева, А.В.Мудрика и др. на основе теоретического осмысления проблемы педагогического общения обоснованы основные пути подготовки учителя к его успешной коммуникативной деятельности на практике.

Значительный вклад в непосредственную разработку проблемы коммуникативных умений учителя, их сущности, структуры и условий формирования внесли Ф.Н.Гоноболин, С.И.Кисельгоф, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, Е.Б.Орлова, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др. Широкий диапазон КУ, их различные классификации находим в работах А.А.Леонтьева, Е.В.Семеновой, Л.А.Савенковой, И.Р.Петерсона, А.В.Фомина.

Цель нашей статьи – установление внутренней логики между коммуникативными умениями и структурой общения в целом и выделение на этой основе основных блоков коммуникативных умений педагога.

Именно этим была вызвана необходимость универсальной модели КУ, которая могла бы стать стратегическим ориентиром коммуникативной подготовки учителя и обеспечивать системное видение исследуемых умений на основе установления между ними внутренних связей.

При построении модели КУ мы ориентировались на существующие модели общения, в частности, на процессуальные, в которых общение описывается как определенный процесс. Остановимся на некоторых из них.

Так, В.Н.Мясищевым была предложена трехкомпонентная модель общения, состоящая из: психического отражения друг друга его участниками, их отношения и обращения друг с другом, т.е. речевого и неречевого поведения [9, с. 114-115].

Б.Г.Ананьев тоже указывает на взаимосвязь между тремя компонентами общения: а) информацией о людях и межличностных отношениях; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразованием внутреннего мира самой личности [1, с. 160].

Согласно Л.С.Выготскому, общение – это результат отражения («вращения») внешних отношений, которые интериоризируясь, превращаются во внутреннюю (свернутую) речь, а затем путем экстериоризации трансформируются, порождая внешнюю речь [6].

Взаимодействие между людьми не может осуществляться при отсутствии контакта, который предлагает взаимное отражение, поведение и отношение между участниками контакта. Поэтому в основу построенной нами модели коммуникативных умений положены три компонента общения, представленные у В.Н.Мясищева. Модель изображена на рис.1. Остановимся подробнее на ее компонентах.

**Модель
коммуникативных умений, основанная на структурных компонентах
общения**

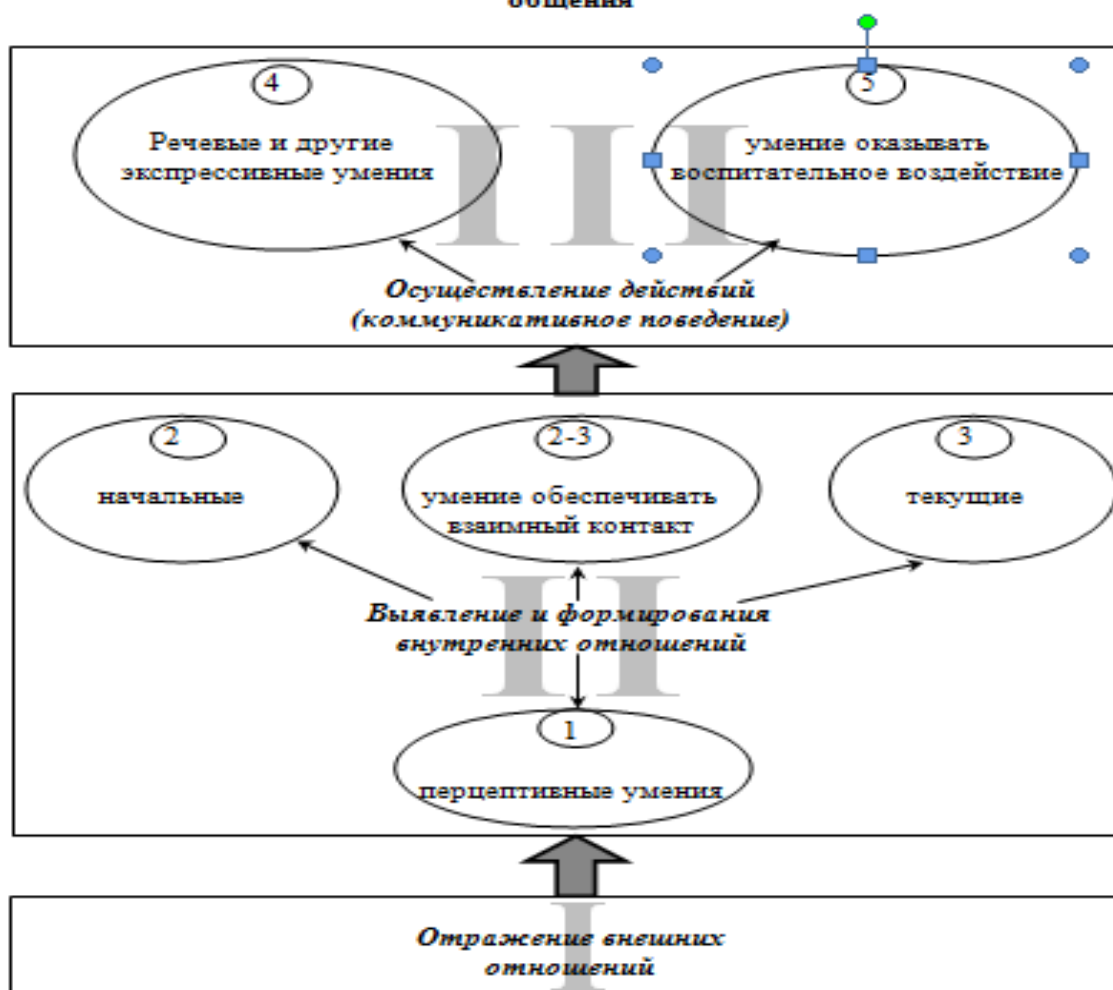


Рис. 1

Осуществление действий (коммуникативное поведение (III)), содержанием которого является обмен информацией и коммуникативное взаимодействие, – результат отражения внешних отношений (I). В ходе этого отражения (интериоризации) возникают структурные новообразования, которые определяют коммуникативное поведение. Залог же успеха коммуникативных действий – формирование и выявление внутренних отношений (II).

Отражение внешних отношений (I) не сводится к отражению предметного содержания. Оно хоть и является основополагающим компонентом коммуникативной деятельности, однако ее успешность определяется не содержанием самим по себе, даже в идеальном его смысле, а влиянием данного содержания на слушателя, действенностью. Поэтому

базисный компонент модели (I) включает и овладение адекватными способами и приемами предъявления содержания и воздействия посредством коммуникации. Кроме того, что отражаемое извне реализуется в коммуникативных действиях как их содержательный компонент, оно выполняет регулятивную функцию. Это то, - по справедливому утверждению С.Л.Рубинштейна, - чему оно практически служит.

Положение В.Г.Ананьева о том, что общение помимо вербальных и невербальных средств имеет внутреннюю сторону – познание участниками друг друга – отразилось в построенной нами модели выделением компонента «Выявление и формирование внутренних отношений» (II). Его центральное место в данной модели обусловлено тем, что он, детерминируя отражение внешних отношений (выбор содержания, методов, приемов, средств его передачи и способов коммуникативного воздействия), является, как уже отмечалось, одним из главных условий результативности коммуникативных действий.

Не выявляя особенностей собеседника или слушателя, их отношения к сообщаемому, мотивов поведения в той или иной коммуникативной ситуации, мы, как правило, приходим к неудаче в реализации поставленных целей. Центральное место данного (перцептивного) компонента в модели является зримым и убедительным аргументом против субъект-объектного подхода в учебно-воспитательном процессе и доказательством того, что нельзя добиться успеха в общении, минуя выявление внутренних отношений и не делая опоры на них. Он представлен блоком перцептивных умений (1): адекватно оценить и понять личностные особенности ученика, его настроение, позицию, меру расположенности к восприятию; по внешним признакам определить подлинное отношение к себе, к сообщаемому, степень внимательности и др. Весьма важно отметить, что главным критерием моделирования внутренних особенностей личности на основе внешних признаков является адекватность. Часто же выявление внутренних отношений осуществляется либо сквозь «черные очки», т.е. на основе

сформировавшегося личного негативного отношения или негативного отношения «через других»; либо сквозь «розовые очки» (когда преувеличение положительных характеристик отодвигается на задний план и заслоняет недостатки. [2, с. 79].

В первом случае отражение, основанное на «видении» только негативных характеристик личности, становится тормозом на пути успешной реализации информационной, воспитательной и других функций коммуникации. Во втором – восприятие, основанное на гиперболизации положительных характеристик, ведет к выбору неадекватных способов и приемов воздействия, снижая их эффективность. Таким образом, вместо отражения со знаком « - » или со знаком « + » всегда должно иметь место отражение со знаком « = ». Если же идет речь о выявлении внутренних отношений в учебно-воспитательном процессе, то «увидеть за колкостью, своеволием, упрямством подростков ранимость, незащищенность, неуверенность в себе – значит понять и полюбить их. И помочь каждому... состояться как человеку, а себе – как учителю» [7, с.138].

Важной особенностью предлагаемой модели является присутствие отношений в каждом из ее компонентов. Именно отношения связывают их между собой. Во-первых, отношения пронизывает отражаемое извне; во-вторых, теми или иными отношениями обязательно сопровождается взаимоотражение субъектов; в-третьих, их устанавливают на начальном этапе коммуникации в форме взаимного контакта; в-четвертых, коммуникативная деятельность не может успешно осуществляться без «выяснения отношений»; в-пятых, не является полноценным без отношения коммуникативное поведение.

Многосторонний характер этого понятия проявляется в том, что оно выражается в различных формах: я – другие (личностные отношения), я – я (рефлексивно-преобразующиеся отношения), я – предмет (познавательные отношения), я – ситуация (аксиологические или ценностные отношения).

Особенно важным в профессиональной деятельности педагога является отношение «я – другие». Будучи положительным, оно, как справедливо утверждает канадский психолог П.Вайнцвайг, «придает нам силы», негативное же (подозрительность, страх, сомнение, зависть) обладает «силой..., направленной на несбыточность наших надежд и ограничение круга наших возможностей» [4, с. 121]. Конкретизируя содержание отношений «я – другие», Г.Я.Буш выделил три их альтернативных типа: диалогические отношения (возникают на основе равноправия в суждениях; основные их характеристики: взаимопонимание, взаимоуважение, взаимопринятие); антидиалогические (характеризуются авторитарностью и непризнанием общих правил взаимодействия, т.е. наличием «диктаторских прав», с одной стороны, и отсутствием каких бы то ни было прав, с другой); индифферентные (формальные, протекающие при отсутствии заинтересованности во взаимодействии) [3, с. 30-32].

Антидиалогические отношения чаще всего служат причиной конфликтных ситуаций в процессе коммуникации, диалогические – обеспечивают взаимный контакт, который является универсальной составляющей модели.

Основываясь на том, что для обозначения одной из форм отношений употребляется категория «связь», заметим, что контакт как раз и является связующим звеном, обеспечивающим успешность деятельности по обмену информацией и взаимовлиянию. Понятие «связи» (контакта) лежит в основе самого термина «коммуникация», что означает по лат. *communīco* – делаю общим, связываю. Установление контакта – это нахождение того «ключа», который приводит в движение весь механизм коммуникации и способствует его надежной и результативной работе, обеспечивая наибольшую восприимчивость и открытость к воздействиям одного человека на другого.

То, что межличностный контакт возникает только на основе субъект-субъектных отношений, характеризующихся не позицией «над», а позицией равного, следует подчеркнуть особо, потому что в условиях

несвободы и зависимости одного человека от другого, отношения не проявляются, а скрываются и маскируются. В таком случае, если и устанавливается контакт, то чисто внешний, без «внутреннего согласия».

Однако, контакт, возникший вначале, еще не обеспечивает установления «коммуникативной общности» педагога с учащимися, характеризующейся взаимопониманием и взаимопринятием в процессе их взаимодействия. Установившаяся связь по различным причинам может разрушаться, требуя своей переоценки, пересмотра и дальнейшей перестройки, т.е. того, что В.Леви назвал выяснением отношений. Им, по его справедливому мнению, постоянно «необходим приток свежего воздуха, иначе они загнивают» [8, с. 112]. Иначе говоря, в процессе коммуникации постоянно возникает необходимость укреплять взаимный контакт, избавляясь от причин, его разрушающих, и выходя таким образом на более высокий уровень взаимоотношений.

Основываясь на этом, мы пришли к мыслям о целесообразности, помимо блока умений обеспечивать взаимный контакт на начальном этапе коммуникации (2), выделить блок умений, обеспечивающих успешное «выяснение отношений» в процессе ее протекания (3). Последние (в большинстве своем) – умения предупредительного характера, протекающие только на психическом уровне, а внешне проявляющиеся как воздержание от тех или иных негативных действий, поступков, слов. Среди них умения: сдерживать отрицательные эмоции, управлять настроением; избегать критики в присутствии других и прямых замечаний; избегать приказного тона и принуждающих аргументов; предупреждать нежелательные конфликтные ситуации и др.

В отличие от отражения внешних и выявления внутренних отношений осуществление действий (коммуникативное поведение) (3) представляет собой уровень исполнения, на котором реализуются диалектически взаимосвязанные функции коммуникации: информационно-побудительная,

функция оказания влияния, мобилизационно-регулятивная и усиливающая их экспрессивная.

В основе выделенных данных функций – цели коммуникативной деятельности, выражающие то, ради чего осуществляется отражение внешних, выявление внутренних отношений и обеспечение взаимного контакта: а) передача информации и побуждение к деятельности; б) воздействие посредством коммуникации; в) мобилизация и регуляция поведения. Нет необходимости подробно останавливаться на содержании данных целей и соответствующих им функций, так как они достаточно полно раскрыты в психолого-педагогической литературе. Обратим внимание лишь на некоторые существенные моменты, лежащие в основе выделения отдельных коммуникативных умений.

Первую функцию мы назвали информационно-побудительной, так как считаем недостаточным трансляцию информации с установкой только на ее потребление без одновременной направленности данной информации на побуждение субъектов, воспринимающих ее, к определенным действиям. На наш взгляд, информационная ценность содержания обязательно должна подкрепляться его побуждающим потенциалом. В этом плане для нас имеет весьма важное значение тезис А.А.Потебни о том, что говорить – означает не передавать свои мысли другому, а только возбуждать в другом его собственные мысли. Однако на практике эта «определяющая деталь» (информируя, возбуждать) остается, как правило, вне поля зрения. Следовательно, еще на уровне отражения внешних отношений необходимо делать установку на овладение таким информационным потенциалом, который бы, реализуясь в коммуникативных действиях, вызывал духовную потребность к дальнейшему использованию, углублению и расширению приобретенной субъектом информации.

На данных положениях мы основывали выделение коммуникативных умений: связывать содержание сообщаемой информации с жизненно важными интересами слушателей и делать ее лично значимой; не

навязывая готовых выводов, подводить к их самостоятельному «созреванию»; ориентировать содержание сообщаемой информации на конкретного слушателя, собеседника и т.п.

Функция, связанная с влиянием на слушателей в процессе осуществления коммуникативных действий, направлена на преобразование личности. Ее успешность зависит, во-первых, от особенностей информации, которая бы, интериоризируясь в субъекте воздействия, вызвала его внутреннюю и внешнюю активность; во-вторых, адекватных субъектам коммуникации и коммуникативной ситуации способов и приемов воздействия; в-третьих, от личности субъекта, оказывающего воздействие.

В связи с тем, что коммуникативные действия совершаются определенным субъектом, он в процессе коммуникации репрезентирует и те свойства, которые характеризуют его как субъекта. Условно отделяя эту внутреннюю личностную сторону коммуникативного поведения А.И.Хараш замечает «...зримая и слышимая деятельность коммуникатора включает в себя два взаимопроникающих процесса»: 1) «предъявление коммуникаторам самого себя»; 2) «предъявление текста» [10, с. 85].

Такое разграничение имеет практическое значение, так как уделяя основное внимание второму процессу (именно он, как правило, находится под контролем нашего сознания), мы не придаем достаточного значения личностной информации, которая нередко оказывается решающей в достижении целей коммуникации.

«Иммунитет невосприимчивости» к когнитивной информации часто вырабатывается по причине недоверия или отрицательного отношения к человеку, ее транслирующему. Если же этот человек является авторитетом для слушателей или собеседника, то сообщаемая им информация воздействует в своем «чистом виде», обеспечивая добровольное, непринудительное свое принятие.

Об этом свидетельствуют проиллюстрированные конкретными фактами положительные ответы студентов на вопрос: «Приходилось ли вам

когда-либо слушать людей, которые не владея особым даром речи, на вас воздействовали сильнее, чем «мастера речи»? Если да, то в чем, по-вашему, секрет их влияния?»

Из 200 опрошенных большинство ответили: «да», объясняя «секрет влияния» личностными особенностями: «богатый духовный мир», «оригинален», «имеет четко выраженную позицию», «своеобразный» и т.п.

Совершенно очевидно, что все это требует от учителя активизации рефлексивно-преобразующих отношений (я – я). Они на основе углубления в свой собственный психический мир, в особенности своей личности и “внутренней дискуссии” помогут отобрать в качестве личностной информации именно те качества, которые явились бы референтными для слушателей или собеседников в той или иной коммуникативной ситуации.

Конкретизируя тезис о том, что коммуникативное действие реализует не только предметную мысль, но и отношение к ней субъекта, обратимся к выводам Ш. Балли о выделении в структуре высказывания двух элементов: диктума (информации о содержании высказываемого) и модуса (выражения модальности к содержанию), являющихся весьма существенными для нашего исследования в плане выделения некоторых коммуникативных умений.

В соответствии с таким двусторонним подходом И.И.Васильева выделяет два типа информации: дактильную и модальную [5]. Причем, как справедливо отмечается ею, дактильная (названная выше когнитивной) подчиняется модальной, обладающей по сравнению с ней большой побудительной силой и являющейся, по словам Ш.Балли, ее «душой». Практика показывает, что последняя является одним из главных условий успешности коммуникативных действий.

На этом основании нами были выделены такие коммуникативные умения: выражать собственное эмоциональное отношение к сообщаемому; проявлять искренний интерес и внимание к слушателям, с уважением относиться к чужому мнению; делиться собственными мыслями и переживаниями и т.п.

Выводы. Таким образом, на основе анализа сущности базисных компонентов общения в целом и педагогического общения в частности, выделенных классиками отечественной психологии, мы сделали попытку создать модель коммуникативных умений и конкретизировать основные их блоки. Ее значение в том, что во-первых, такая модель обеспечивает системное видение основных аспектов коммуникативной деятельности педагога на основе установления внутренних связей между главными компонентами педагогического общения и блоками коммуникативных умений, обслуживающих этот процесс; во-вторых, подобная модель облегчает конструктивную детерминацию коммуникативных умений и выделение их основных характеристик; в-третьих, модель коммуникативных умений могла бы стать стратегическим ориентиром подготовки будущего педагога к коммуникативной деятельности, как важнейшей составляющей его педагогического мастерства и профессионализма в целом.

В своей статье мы сознательно и целенаправленно опирались на результаты научных исследований ученых-классиков, так как именно ими был заложен фундамент и четко обозначены главные теоретические позиции в исследовании проблемы коммуникативной деятельности.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М., 1980. – Т.1. – 230 с.
2. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности // Сов. педагогика. – 1990. - №5. – С.77-81.
3. Буш Г.Я. Дидактика и творчество – Рига: АВОТС, 1985. – 318 с.
4. Вайнцвайг Поль. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
5. Васильева И.И. О значении идеи М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.81-94.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
7. Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н.Ильин. – М.: Педагогика, 1996. – 175 с.
8. Леви В. Умеем ли мы общаться // Мол. коммунист. – 1969. - №10. – С. 108-114.
9. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии // Социально-психологические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тез. симп. – Л., 1970. – С. 114-115.
- 10.Хараш А.Г. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. – 1955. - №3. – С. 3-12.
11. Каплінський В.В., Л.Є.Хорунжевський. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Вип. 34. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2011. – С. 64-68.
- 12.Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до попередження та вирішення конфліктів в контексті сучасних освітніх технологій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.. М.Коцюбинського. – Вип. 37. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2012. – С. 147-152.