Федеральное агентство по образованию и науки РФ

Тольяттинский Государственный Университет

Контрольная работа по дисциплине

«Педагогические коммуникации»

Тема:

**Характер и стили взаимодействия в ученическом коллективе**

Выполнил студентка группы

ПОз-401: Уколова О.А.

Проверил: Гомозов А.Н.

Тольятти 2009

Содержание

1. Общая характеристика общения

2. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса

Заключение

Литература

1. Общая характеристика общения

Общение как форма взаимодействия

Общение, или, как часто определяют этот процесс, коммуникация — чрезвычайно широкое и емкое понятие. Это осознанная и неосознанная вербальная связь, передача и прием информации, что наблюдается повсюду и всегда. Общение многолико; оно имеет много форм, видов. Педагогическое общение есть частный вид общения людей (например, в сопоставлении с деловым общением (бизнескоммуникацией), семейным общением и т.д.). Ему присущи как общие черты этой формы взаимодействия, так и специфические для образовательного процесса. Поэтому прежде, чем определять педагогическое общение, рассмотрим сначала то, что характеризует общение как феномен в целом.

История проблемы общения

Проблема слова, речи, выступления, искусства воздействия говорящего на слушателей имеет, как, известно, давнюю историю, насчитывающую более двадцати столетий. Многие важные вопросы этой проблемы были в самом общем виде поставлены и рассмотрены еще Цицероном. Именно им определены основные коммуникативные (как бы назвали это сейчас) задачи говорящего: «что сказать, где сказать и как сказать». Рассматривая каждую из этих задач, Цицерон выделил такое качество речевого высказывания, как уместность, поскольку «ведь не всякое положение, не всякий сан, не всякий авторитет, не всякий возраст и подавно не всякое место, время и публика допускают держаться одного для всех случаев рода мыслей и выражений». В наше время это одно из основных правил общения — правило зависимости формы и содержания высказывания от особенностей конкретной аудитории. На основании соблюдения оратором трех задач — «что, где, как» сказать, Цицерон определял и тип оратора, лучшим воплощением которого был тот, чья речь «будет уместной».

В то же время общение — это новая проблема XX столетия. Ибо, если в Древней Греции и Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то в наши дни речевое общение, и в частности педагогическое, изучается уже с точки зрения целого ряда других наук: философии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей психологии, педагогики и педагогической психологии, каждая из которых рассматривает ту или иную грань этой в целом комплексной проблемы.

Речевое общение широко исследуется во всем мире. Достаточно сказать, что только в США этой проблемой занимаются несколько десятков тысяч научных работников. Созданы специальные центры изучения общения (например, Центр Карнеги). При этом до сих пор не достигнуто единство в толковании самого понятия «общение», его форм, механизмов. Естественно, что исследователи по-разному, с разных точек зрения интерпретируют этот процесс, создавая его различные модели, предлагая разные подходы к его изучению: коммуникативно-информационные интерактивные, деятельностные и др.

Подходы к проблеме общения

С позиции деятельностного подхода общение — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Такая трактовка общения основывается на следующих методологических положениях. Во-первых, она исходит из признания неразрывности общественных, товарно-денежных и межличностных отношений, в качестве средства которых или средств взаимодействия выступают «...язык и деньги». Это означает вплетенность общения в систему производственных, общественных отношений, с одной стороны, и отражение характера и содержания этих отношений в самом общении — с другой. Здесь важно подчеркнуть, что сложность и совершенность именно вербального общения позволяют рассматривать его как такую форму, «где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде».

Во-вторых, такое понимание этого процесса базируется на утверждении единства общения и деятельности, предполагающем, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей». Данное положение позволяет квалифицировать специфическое для педагогического процесса общение как форму совместной учебной деятельности субъектов.

Утверждение единства деятельности и общения в то же время не предполагает однозначности трактовки характера связи этих явлений. Они могут рассматриваться как стороны социального бытия человека (Б.Ф. Ломов), как явления, находящиеся в отношении род—вид, т.е. общение есть вид деятельности (Г.П. Щедровицкий, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, Г.В. Гусев и др.). В последнем случае возникает вопрос, какая это деятельность: индивидуальная или коллективная. Будем исходить из того, что возможны обе формы деятельности, но само общение не деятельность, а форма взаимодействия людей, занятых различными видами деятельности в общественно-трудовых отношениях.

Форма взаимодействия зависит от тех средств, которые используются в общественно коммуникативной сфере деятельности людей как одном из трех планов взаимодействия человека с окружающей средой, с другими людьми. Сферы человеческой деятельности дифференцируются прежде всего в зависимости от изменения направленности, общей цели жизнедеятельности человека. Так, внутри основной цели деятельности человека: создания, сотворения себя и нечто вне себя для других и для себя — могут быть выделены три группы целей: создание продуктов материальной и духовной культуры; принятие, накопление, усвоение знаний и обмен мыслями, реализация двух первых групп целей для удовлетворения духовной потребности в общении. В соответствии с этим условно разграничиваются три взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы деятельности: общественно-производственная (труд), познавательная (познание) и общественно-коммуникативная (общение).

Наряду с деятельностным существуют и другие подходы. Так, один из подходов к вербальному общению соотносится с теорией связи и теорией информации и находит отражение в общепсихологических работах Ч. Осгуда, Дж. Миллера, Д. Бродбента, в работах по коммуникации Г. Гебнера, Д. Берло и др. Этот подход, восходя к работам Г. Лассвелла, определившего задачу исследования общения формулой «кто, что передал, по какому каналу, кому, с каким эффектом»[[1]](#footnote-1), направлен в основном на изучение психологических особенностей приема (восприятия) информации, характеристик коммуникатора и аудитории, условий, средств общения и т.д.. В моделях коммуникации рассматриваются компоненты (в общем виде: источник—сообщение— канал—получатель) и области их изучения (особенности коммуникатора и аудитории, условия коммуникации, ситуации, средства и т.д., языковая структура, организация и стиль сообщения, его смысловое и семантическое содержание и т.д.). Полученные в экспериментальных исследованиях выводы в основном относятся к эффектам и формам реакции аудитории, т.е. к эффекту обратной связи, характеристике самой аудитории и к области влияния коммуникации на систему социальных установок реципиентов, например их конверсии. Понятия «информация», «система», «обратная связь» являются центральными в этом подходе.

Системно-коммуникативно-информационный подход позволяет определять критерии, условия и способы эффективности коммуникации на основе учета специфики протекания психических процессов в условиях передачи информации по каналу связи. При этом уточняется само понятие коммуникации и взаимодействующих субъектов как систем. Как отмечает Ю.А. Шерковин, при соединении систем в коммуникационную цепь оно уже означает зависимость их состояний. В этом случае взаимодействуют функционально согласуемые системы — психика коммуникатора и психика реципиента (или реципиентов). «Благодаря коммуникации такие системы могут существовать и действовать в идентичных состояниях — эмоционального возбуждения или спокойной рассудочности, беспокойной неуверенности или уверенного знания. Они способны иметь одинаковые по направленности и интенсивности установки, пользоваться одинаковыми стереотипами в качестве материала мышления». Это положение достаточно важно для характеристики педагогического общения.

Внутри интерпсихологического взаимодействия его субъектов как двух сторон коммуникации существует сложное интрапсихологическое взаимодействие восприятия и производства речевого сообщения внутри каждой из этих систем. Так, если рассматривать этот процесс в ходе чтения лекции лектором А и слушания лекции слушателем Б, то А ↔ Б представляет собой сложное интерпсихологическое взаимодействие, тогда как и А, и Б каждый внутри себя как системы также осуществляют прием, переработку информации и принятие решения. Слушатель Б не просто принимает информацию от А, он ее перерабатывает, включая потенциальную готовность говорить на основании принятого решения. В то же время слушатель Б получает информацию и от других слушателей, т.е. вступает в сложную систему внутриаудиторных отношений. Лектор А не только источник информации, но и в то же время приемник информации, поступающей по каналам обратной связи от аудитории и т.д. Другими словами, интерпсихологическая система осуществляет не только одну функцию выдачи или приема информации, но всю ее коммуникативную обработку, только в обратном ко всей цепи порядке, т.е. от приема к выдаче. Таким образом, коммуникативная цепь А ↔ Б представляет собой макросистему, внутри которой в пределах каждой системы происходит прием, обработка и принятие решения. В системе Б, представляющей «класс» или «аудиторию», этот процесс еще более усложняется за счет установления многоканальных связей между всеми слушателями.

Коммуникативный подход позволяет наглядно представить схему педагогического взаимодействия, во всем многообразии входящих в нее звеньев (источник, ситуация, канал связи, обратная связь и т.д.), что используется современной педагогикой. Но данный подход не вскрывает внутренней природы этого взаимодействия, характера двусторонней активности его объектов и т.д. Для того чтобы вскрыть эту природу, необходим подход, позволяющий не только установить связь говорящего и слушателей, но и определить ее психологические механизмы. Это можно сделать, только проанализировав потребности и мотивы, цели и задачи деятельности, ее психологическую структуру, особенности субъектов, другими словами, на основе деятельностного подхода.

Существует также и более общий социально-психологический подход к интерпретации речевого общения с позиции взаимодействия людей, интеракционизма. В русле этого подхода подчеркивается неразрывность связи коммуникации (или общения) и других более широких планов взаимодействия людей.

Функции общения

В настоящее время распространен подход, согласно которому в общении рассматриваются коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны. Существенно, что все эти стороны общения проявляются одновременно. Коммуникативная сторона реализуется в обмене информацией, интерактивная — в регуляции взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения, перцептивная же — в «прочтении» собеседника за счет таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия. В зависимости от степени сформированности группы обучающихся в коммуникативном воздействии учителя может быть больше выявлена та или другая сторона этого процесса.

Субъекты общения несут собственную функциональную нагрузку и рассматриваются как изначально реализующие разные функции общения. Так, согласно А.А. Брудному, в коммуникации (общении) могут быть выделены три начальные функции: активационная — побуждение к действию; интердиктивная — запрещение, торможение («нельзя—можно»); дестабилизирующая — угрозы, оскорбления и т.д., и четыре основные функции общения: инструментальная — координация деятельности путем общения; синдикативная — создание общности, группы; самовыражения; трансляционная. Последняя представляет для педагогического общения особый интерес, так как «эта функция лежит в основе обучения: через общение и происходит обучение личности, как институциональное, санкционированное и организованное государством, так и собственно индивидуальное, неформальное, происходящее в процессе повторяющихся контактов с людьми, способными передавать данному лицу свои знания и навыки».

Более детальный анализ функций общения позволяет дифференцировать контактную, информационную, побудительную, координационную, функцию понимания, эмотивную функцию установления отношений и функцию оказания влияния (Л.А. Карпенко). Анализируя речевое общение, Р. Якобсон выделил шесть основных функций речи, существенно дополняющих три основные функции языка, названные еще в начале 40-х годов Н.С. Трубецким (экспликативную, апеллятивную, экспрессивную). По Р. Якобсону, основными функциями речи являются:

1. Эмотивная (экспрессивная, аффективная) — отношение говорящего к сообщаемому («Как жаль, какая неприятность!», «Снова дождь пошел»).

2. Конативная — побуждение адресата к действию, просьба, приказ.

3. Референционная (когнитивная, денотативная) — выражение мысли.

4. Поэтическая — демаркация реального и воображаемого.

5. Фатическая — поддержание контакта (например, «Алло», «Привет», «Как живете?»).

6. Метаязыковая — уточнение, регуляция собственного высказывания.

Несколько иначе речевые функции определил М. Холлидей [249]. Наблюдая за речевым развитием своего сына, он выделил семь функций речевого поведения: инструментальную (удовлетворение материальных потребностей); регулирующую (контроль поведения окружающих); взаимодействия (поддержание контакта); личную (самопредъявление); эвристическую, поисковую (почему?); воображаемую (внутренний мир); информативную (сообщение новой информации). Очевидна многосторонность содержания и названия речевых функций. Важно то, что все они широко исюльзуются при интерпретации педагогического общения, отражая разные стороны коммуникативного взаимодействия.

Характеристики общения

Рассмотрим общие характеристики общения с тем, чтобы с этих позиций охарактеризовать в дальнейшем педагогическое общение обучающего и обучающихся (учителя и учеников, преподавателя и студентов).

Формальная сторона процесса речевого общения может быть охарактеризована на основе типологии речевого поведения (речи), опсанной А.А. Холодовичем. Он предложил пять бинарных признаков идентификации речевого акта: средство выражения, коммуникативность, ориентированность, квантификативность, контактность. Так, по признаку «средство выражения» общение может быть звуковым или письменным. Признаком «коммуникативность» автор отмечает наличие или отсутствие партнера и в случае наличия — либо непосредственную (например, диалог), либо опосредованную коммуникативность — через посредника, через третье лицо (например, перевод). «Ориентированность» означает либо переходность (один говорит, другой (другие) слушает), либо взаимность (два собеседника попеременно говорят и слушают). «Квантификативность» определяет количество слушателей (один — много) и характер воспринимающей стороны. По терминологии А.А. Брудного, в этой связи различают два вида общения: аксиальное и ретиальное (сетевое). Признаком «контактность» отмечается наличие или отсутствие собеседника в поле зрения. По сочетанию названных признаков теоретически возможны 32 типа речевого общения. В терминах этой концепции педагогическое общение может характеризоваться преимущественно как звуковое, непосредственное, контактное, переходное (которое должно быть взаимным), массовое и аксиально-ретиальное.

Определяя общение как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении, А.А. Леонтьев выделяет следующие его характеристики: контактность, ориентириванность, направленность, семиотическую специализацию и психологическую динамику процесса. В последней редакции они определены А.А. Леонтьевым как семиотическая специализация и степень опосредованности, ориентация общения и психологическая динамика. При этом некоторые из ранее названных характеристик он наполняет новым содержанием. Так, отмечается двоякая природа направленности: на изменение особенностей взаимодействия людей и изменение их самих. При определении ориентации отмечается не только направление обмена информацией, но и социальная или личностная природа самой направленности ориентации. На этой основе А.А. Леонтьев, Б.Х. Бгажноков выделяют два типа общения — личностно ориентированное и социально ориентированное. Они отличаются коммуникативной, функциональной, социально-психологической и речевой структурой. Высказывания в социально ориентированном общении адресуются многим людям и должны быть понятны каждому. Поэтому к ним предъявляются требования полноты, развернутости, прозрачности, точности и высокой культуры. Содержание семиотической специализации общения подчеркивает важность объединения всех средств — вербальных и невербальных — для повышения эффективности речевого воздействия. Контактность рассматривается по степени сближения во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Важной характеристикой общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями воздействия словесной информации.

В зависимости от того, каковы степень и характер воздействия словесной информации на психику человека, различают: сообщение, убеждение и внушение.

Добавим к перечисленным еще две характеристики общения: репрезентативность и полиинформативность. Первой обозначается субъектная представленность говорящего (учителя или ученика) в тексте, второй — многоплановость речевого общения, где реализуются одновременно все его характеристики (содержательность, выразительность, воздейственность), отражаются разные уровни (предметный, смысловой и т.д.).

Не менее важной характеристикой речевого общения является полиинформативность. Она заключается в том, что передаваемое в процессе вербального общения речевое сообщение имеет сложное коммуникативно-предметное содержание, представляющее собой единство собственно содержательного, выразительного и побудительного планов высказывания. Естественно, что каждый из них может быть более или менее явно выражен, но их внутреннее единство определяет полиинформативность вербального (речевого) общения в общественно-коммуникативной деятельности людей. Таким образом, речевое (вербальное) общение описывается по меньшей мере семью характеристиками: контактностью, ориентированностью, направленностью, семиотической специализацией, динамикой, репрезентативностью, полиинформативностью.

2. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса Определение педагогического общения

Проведенный анализ содержания, функций и внутренней структуры (уровней) вербального общения в целом позволяет с этих же позиций в этих же терминах определить и педагогическое общение. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это — аксиально-ретиальное, личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств.

Функционально — это контактное (дистантное), информационное, побудительное, координационное взаимодействие, устанавливающее отношения всех субъектов образовательного процесса. Оно характеризуется полиобъектной направленностью, полиинформативностью, высокой степенью репрезентативности. Образующийся в нем специфический синтез всех его основных характеристик выражается в новом качественном содержании взаимодействия субъектов образовательного процесса, определяемого особенностями той системы отношений или «педагогической системы», в которой они находятся.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система — понятие общественно-историческое и каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа общения, разные единицы: структурные, функциональные, содержательные. В этом широком контексте педагогическое общение определяется как «...такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению "психологического барьера"), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя». Добавим к этому, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Направленность педагогического общения

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения).

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель (преподаватель), работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и наоборот, работая с классом, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. При этом педагогическое общение, включающее все перечисленные элементы, не является аддитивным образованием — оно имеет принципиально новое качество (Л.А. Хараева).

Специфика педагогического общения

Второе качество педагогического общения обусловливается прежде всего его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как уже отмечалось, имеет воспитывающий и развивающий характер. Обучающая функция общения, по А.А. Брудному, может быть соотнесена в общем плане с трансляционной. Обучающая функция — как проявление трансляционной, которая присуща всем формах научения человека (в игре, в повседневном бытовом взаимодействии с другими людьми), реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы — дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не самодовлеющая: это органичная часть многостороннего взаимодействия учителя — учеников, учеников между собой.

В то же время педагогическое общение отражает и специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «Человек—Человек», по Е.А. Климову. Напомним, что эта схема определяет любое профессиональное взаимодействие учителя и учеников, работников бытового обслуживания и клиентов, врача и пациентов, психотерапевта и клиентов и т.д. Педагогическое общение имеет сходные со всеми видами названных выше взаимодействий черты, однако ближе всего оно к общению психотерапевта и клиента.

Таким образом, говоря о педагогическом общении, отметим наличие в нем наряду с обучающей, воспитывающей и фасилитативной функции.

Единицы педагогического общения

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать понятия педагогической и собственно коммуникативной единиц общения. При всей их нерасторжимости это разные явления: первое реализуется посредством второго. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала (например, объяснения, интерпретации, систематизации этого материала, организации выработки обобщенных способов действий и т.д.), тогда как коммуникативная задача — это ответ на вопрос, как, какими средствами воздействия на обучающихся это можно осуществить эффективнее. Здесь же возникает вопрос о речевых действиях, реализующих определенную коммуникативную задачу в разных условиях педагогического общения, к которым относится характер педагогической ситуации и коммуникативного акта.

Педагогическая ситуация рассматривается в контексте единицы определения учебного процесса — урока, занятия. Она характеризуется целью, задачами, этапами урока, его содержанием, характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности и т.д. В зависимости от основания, можно по-разному классифицировать педагогические ситуации. По форме отношения она может быть деловой (личной), официальной (неофициальной), формальной (неформальной). По этапам, частям урока (занятия) педагогическая ситуация может быть ситуацией ознакомления с учебным материалом (ориентация в нем, осмысление, уяснение и т.д.), тренировки (выработки обобщенных способов действия), контроля и оценки способов действия, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По динамике сотрудничества могут быть определены ситуации вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По характеру учебного взаимодействия это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации (противостояния). По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной.

По формальному критерию расположения участников учебного взаимодействия ее определяют как ситуацию интимного общения (15—45 см расстояния); личного (75 см), социального (до 2 м) и публичного (3—7 м). Очевидно, что могут быть выбраны и другие более частные основания для дифференциации ситуации педагогического общения. Например, педагогическая ситуация общения учителя в первом классе, на первом уроке, 1 сентября, т.е. ситуация «начала», может быть определена как: неформальная; общей ориентации в жизни, условиях школы (гимназии, лицея); вхождения во взаимодействие; сотрудническая; нейтральная; личного и социального общения; личного знакомства и т.д.

Каждая ситуация осуществляется определенными коммуникативными актами, в виде коммуникативных задач, при помощи определенных речевых действий. И здесь можно отметить, что в общении вообще и педагогическом общении в частности выделяются структурные и функциональные единицы, в качестве которых выступают коммуникативные акты, и коммуникативные задачи.

Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А.К. Маркова считает, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания. Но в такой единице учитывается только говорящий и не включается действие слушающего (слушающих) в общем процессе общения. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минимальная, не разложимая далее единица. При этом «...речь идет не просто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на другой, (хотя этот момент не исключается), а именно о взаимодействии».

Правда, активный двусторонний сопряженный характер этого взаимодействия часто является только декларируемым теоретическим постулатом коммуникативных теорий. Практически все схемы общения сводятся к схеме «говорящий (первый партнер) — слушающий (второй партнер)» (Г1 → С2), т.е. к схеме однонаправленного, одностороннего коммуникативного акта, который может рассматриваться только как часть двустороннего акта общения. Ели же представить общение действительно как процесс обмена мыслями, как систему «сопряженных актов», то его схема должна выглядеть как Г1 ↔ Г2, где взаимопонимание, являющееся функцией (Г1 → С2) и (Г2 ↔ С1), рассматривается в качестве условия общения. Это положение впервые было высказано М.М. Бахтиным, определившим диалог как реальную единицу речи.

Говоря далее об общении, и в частности о педагогическом общении, будем иметь в виду его конкретное воплощение в структурной единице — коммуникативном акте: говорящий /учитель (преподаватель) или ученик (студент)/ — слушающий /ученик (студент) или учитель (преподаватель)/. Важно подчеркнуть, что определяя структуру коммуникативного акта, мы сознательно фиксируем только субъектов активного взаимодействия, хотя известно, что в эту структуру включаются от трех-четырех (Н.С. Трубецкой, А. Гардинер) до шести-семи элементов (P.O. Якобсон, В.А. Артемов и др.). Так, P.O. Якобсон выделяет шесть элементов (или факторов), определяющих речевой акт: отправитель (говорящий), получатель (слушающий), код (язык), сообщение, контекст и контакт. Последнее — контакт — соотносимое автором с фатической функцией языка, может рассматриваться скорее как последействующий фактор, нежели как элемент коммуникативного акта.

Уровневая структура общения

Связь разных сторон (функций) общения, их динамика наиболее явно прослеживаются в уровневой схеме общения, предложенной Я. Яноушеком (1981). На первом уровне этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществи ляющие выравнивание различий, имеющихся в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер на втором уровне, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа, приказывания и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на который данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи — получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т.д.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений.

Функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Согласно В.А. Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются: педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов работы.

По определению М.И. Лисиной, задача общения (или коммуникативная задача) — это та цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задачу общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача в свою очередь определяет характер действия общения. Выделим особенности коммуникативной задачи как функциональной единицы общения. Во-первых, согласно М.И. Лисиной, она выполняет роль побудителя ответного речевого или неречевого действия. Во-вторых, коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, т.е. она включает речевую деятельность (действия) как говорящего, так и слушающего.

С позиции говорящего (например, с позиции учителя) могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации, 2) затребование, запрос информации, 3) побуждение к действию (вербальному или невербальному) и 4) выражение отношения к вербальному или невербальному действию партнера педагогического общения (в рассматриваемом случае — ученика). Коммуникативные задачи каждой из этих групп решаются посредством множества речевых действий.

В целом ряде работ (А.В. Вельский, В.А. Артемов, Л.Д. Ревтова, В.И. Кадомцев и др.) были сделаны попытки классифицировать все многообразие речевых действий (речевых задач) «сообщения» и «побуждения». Поскольку эти исследования были в основном направлены на изучение интонационной формы выражения коммуникативных задач, то их названия и отражают четыре коммуникативных (интонационных) типа: повествование, вопрос, побуждение и восклицание (В.А. Артемов). Соответственно общая коммуникативная задача говорящего «сообщить» определена как повествование, которое представляют по меньшей мере одиннадцать разновидностей: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт, рассказ, сказка. Еще шире спектр речевого действия — побуждения. По данным А.В. Вельского, В.А. Артемова, в него входят не менее шестнадцати разновидностей, перечисленных в убывающей по силе последовательности: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, призыв, совет, желание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Исследователями выделены коммуникативные задачи (действия) говорящего (например, сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.), которые несут наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении. Результаты анкетирования учителей различных школ Москвы показывают, что в педагогическом общении чаще всего встречаются такие коммуникативные задачи, как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что Вам легче делать в классе» более 50% учителей отвечают: «объяснять», «рассказывать», «убеждать». В то же время на вопрос «Что Вам чаще всего приходится делать в классе» около 50% учителей отвечают «доказывать», что не отмечалось ими как легкая задача. 66,7% опрошенных учителей решают коммуникативную задачу убеждения успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, а не с одним учеником (Л.А. Хараева, Т.С. Путиловская). Другими словами, социально ориентированное общение для учителей предпочтительнее личностно ориентированного.

Трудность решения задачи доказательства может объясняться тем, что этой сложной по составу задаче (П.П. Блонский) в школе, как правило, не учат. Результаты изучения коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения (Т.С. Путиловская) достоверно показывают, что стихийно только к студенческому возрасту формируется четкая дифференциация способов решения таких задач, как описание и объяснение, доказательство и убеждение, при этом само решение задачи доказательства не формирует. Это свидетельствует о том, что коммуникативные задачи и реализующие их действия должны быть объектом специального освоения студентами — будущими педагогами. В исследовании А.К. Марковой, в котором рассматривается общение как средство и цель обучения, его освоение представлено четырьмя этапами, из которых особый интерес представляют первые два. Так, первый этап состоит в том, чтобы научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения, в том числе и уметь доказывать, аргументировать. Другими, словами, на этих этапах учащийся должен научиться выполнять определенную коммуникативную задачу. При этом обращается внимание на необходимость определения и соблюдения иерархии, последовательности решения задач.

Коммуникативные задачи говорящего более изучены, чем коммуникативные задачи слушателя. С позиции слушающего в условиях педагогического общения были выделены следующие коммуникативные задачи: «понять», «запомнить», «выучить», «усвоить», «сделать вывод», «ответить», «опровергнуть», «доказать». Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни сложнее («доказать»), другие проще («запомнить»). Каждая из них связана с одной из трех установок слушающего: познавательной, мнемической или коммуникативной. Именно коммуникативная установка — «принять сообщение и передать другому» — обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала (Т.А. Стежко). Это должно быть учтено учителем при организации общения, обучения и формулировании им учебно-речевых инструкций, заданий. Соответственно коммуникативная задача как функциональная единица коммуникативного акта, выступающего в качестве структурной единицы общения, рассматривается как двусторонняя единица общения, реализуемая как говорящим, так и слушающим.

Анализ материалов наблюдений уроков русского языка, литературы, биологии, химии, иностранного языка, истории, географии показывает, что учитель, общаясь с учащимися и решая самые разные по характеру коммуникативные задачи, в то же время реализует посредством этих задач различные педагогические функции. Исследователями выделены четыре группы функций (с их внутригрупповой детализацией): 1) стимулирующие; 2) реагирующие, которые включают: а) оценочные и б) корригирующие; 3) контролирующие; 4) организующие, которые включают а) направляющие внимание учащегося на восприятие, запоминание и воспроизведение, б) обеспечивающие готовность учащегося к предстоящей работе с текстом, картинкой, фильмом и т.д., в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций, г) организующие хоровую, парную, групповую, индивидуальную работу на уроке, д) регулирующие порядок, дисциплину учащегося на уроке (С.Я. Ромашина).

Чаще всего используемые учителями (например, на уроках иностранного языка) коммуникативные задачи (вопрос, побуждение, объяснение, рассказ, сообщение, одобрение/неодобрение) в основном реализуют организующую и стимулирующую функции. Наименее представлены в учебном процессе оценочные, в частности одобрительные, действия учителя. Такая ситуация, естественно, обедняет педагогическое общение, лишая его одного из основных положительно влияющих на усвоение учебного материала моментов, — положительного подкрепления.

В то же время умение решать коммуникативные задачи целенаправленно не формируется даже у студентов педагогических вузов — будущих учителей. Об этом свидетельствует то, что в самой структуре учебников около 70% упражнений направлено на формирование информационных умений студентов, причем более половины из них обеспечивает развитие умений сообщать, повествовать о чем-либо. И только 1,2% упражнений предназначены для развития регуляционных умений и немногим более 3,5% — для развития аффективно-коммуникативных умений, определяющих стиль общения (Л.Н. Никипелова).

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. «В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива». Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае — педагогического. Отмечается, что стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, не "post factum"; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия — непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс».

Ознакомление с этими показателями стиля общения, соответствующего прогрессивным тенденциям обучения, позволяет увидеть их сходство с теми качествами, которыми, как было показано, должен обладать учитель, организующий обучение на основе деятельностного подхода. Важно здесь и то, что в исследовании Л.В. Путляевой впервые раскрываются те ответные поведенческие реакции учеников, которые вызваны рассмотренным выше стилем общения учителя. Доверие, свобода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение к учителю, учению, стремление к доброжелательному взаимопониманию в группе — результат выбранного учителем правильного стиля общения. Отсутствие такого стиля, окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, проявляющееся в стиле поведения учителя и его общении, сводят на нет всю систему обучения, как бы содержательно и методически правильноона ни была организована. Проведенный анализ общения позволяет говорить:

— о педагогическом общении как форме учебного взаимодействия, сотрудничества педагога (преподавателя) и учеников (студентов);

— о представленности в педагогическом общении одновременно трех его сторон — коммуникативной, интерактивной и перцептивной;

— о наибольшей выраженности второго и третьего, по Я. Яноушеку, уровней коммуникации в педагогическом общении;

— о широкой представленности в педагогическом общении наряду с вербальными и других средств — изобразительных, кинетических, символических.

Отметим еще раз, что психологический анализ учебного сотрудничества и общения как многоуровневого взаимодействия преподавателя и студента (учебной студенческой группы) включает рассмотрение каждой из этих сторон как субъектов учебной деятельности и того, что характеризует их обоих. Первое, что их характеризует — это целенаправленность, активность и мотивированность деятельности, хотя цели и мотивы деятельности каждого из них разные. Вторая характеристика соотносится с ролевыми позициями обоих субъектов сотрудничества и общения: одна позиция выявляет роль учителя, преподавателя, воспитателя, наставника; вторая — роль ученика, студента. Важно отметить комплементарность (взаимодополняемость) этих ролей, их взаимообусловленность. Третье, что определяет обоих субъектов, — обусловленность учебной и педагогической деятельности, с одной стороны, их индивидуально-психологическими особенностями, с другой — теми отношениями, в которые каждый из них вступает в преподавательском или студенческом коллективе.

Заключение

Общение представляет многостороннее и многофункциональное явление, характер которого определяет и само взаимодействие. На основе анализа различных подходов к рассмотрению общения наиболее адекватным оказывается деятельностный демократический, дружеский стиль общения.

Литература

1. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1996.

4. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.

5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.

1. [↑](#footnote-ref-1)