

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ: СТИЛИ И МОДЕЛИ

Т.С. Каримова,

ст. преподаватель кафедры
иностраных языков
и культуры речи
ФГОУ ВПО ВСИ МВД России

В статье даётся характеристика педагогического общения, рассматриваются стили общения и модели поведения педагога в общении с курсантами, студентами. «Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни вообще».

The article focuses on the characteristics of educational interaction, style of the interaction and models of the educator's conduct in the interaction with cadets or students. The relationship in a dialogue is actually a general-purpose phenomenon found in the human language and in all relationships and manifestation of the human life in general.*

Всем хорошо известны слова А. де Сент-Экзюпери о «роскоши человеческого общения», но для педагога это не столько роскошь, сколько необходимое условие его профессиональной деятельности. Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. Авторы пособий по риторике, развитию речи сосредотачиваются на аспектах, связанных с содержанием речи, ее композицией, работой над языковым выражением мысли, но уделяют недостаточно внимания проблемам контакта между участниками коммуникативного акта, стилям общения.

Основными элементами, образующими структуру коммуникативной ситуации, являются: адресант (говорящий), адресат (слушающий, аудитория), предмет речи, код (средство общения, язык), сообщение (закодированная информация, текст), контакт (восприятие сообщения, декодировка информации, ответная реакция), контекст протекания коммуникации. Процесс коммуникации может быть представлен следующим образом. В сознании адресанта формируется представление о предмете речи, которое оформляется в содержание сообщения и, выражаясь посредством языка, находит материальное закрепление в тексте (устном или письменном). Текст воспринимается и дешифруется адресатом, в сознании которого, в свою очередь, формируется представление о предмете речи, опосредованное, с одной стороны, его собственным опытом, а с другой – информацией, содержащейся в сообщении адресанта. Ответная реакция адресата на

* Karimova T.S. Pedagogical communication: styles and models.

получение информации позволяет адресанту адекватно реагировать на изменения в характере общения и вносить корректировки в процессе коммуникации¹.

Для понимания коммуникативного акта как акта *общения* важно учесть двустороннюю направленность вектора, соединяющего адресанта и адресата. В научных работах «практически все эксплицитные схемы общения сводятся к схеме говорящий – слушающий, т.е. к схеме однонаправленного, одностороннего коммуникативного акта, который можно рассматривать как элементарный акт общения, но не само общение». В педагогической коммуникации ключевую роль играет именно эффективное взаимопонимание и общение, которое преподаватель должен уметь спланировать и осуществить.

Подчеркнем, что успешная реализация коммуникативного взаимодействия напрямую зависит от знания преподавателем *основных стилей и моделей* общения и умения использовать их на практике, поскольку они оказывают психологическое влияние на субъектов общения.

В психолого-педагогической литературе стиль общения определяется как индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия, в деловых и личных отношениях, руководстве, обучении и воспитании, способах принятия и осуществления решений, в избираемых приемах психологического влияния на людей, в методах разрешения межличностных и деловых конфликтов. Выделяются следующие стили и модели общения².

Стиль *«совместное творчество»* наиболее продуктивен не только своим конечным результатом, но и воспитательной стороной. В его основе лежит единство профессионализма педагога и его этических установок. Деятельно-диалоговая схема этого стиля общения ставит педагога и обучаемого в паритетное положение, когда определяются общие цели и совместными усилиями находится их решение.

Стиль *«дружеское расположение»* вплотную примыкает по своим особенностям к предыдущему. В его основе лежит искренний интерес к личности партнера по общению, аудитории в целом, уважительное отношение к каждому, открытость контактам.

Стиль *«устрашение»*, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к ней преподавателя. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан, в основном, с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении. В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение

дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

Стиль «общение-заигрывание» характерен для молодых педагогов, стремящихся к популярности. По существу этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а, с другой стороны, отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности³.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают и различные модели поведения педагога в общении с обучающимися на занятиях. Охарактеризуем их.

Модель дикторская («Монблан»): педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучающиеся – всего лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции в этом случае сведены к информационному сообщению.

Следствие такого общения – отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучающихся.

Модель неконтактная («Китайская стена») очень близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучающимися существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. Барьером в данном случае могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия, произвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучающимся. В результате – слабое взаимодействие с обучающимися, а с их стороны – равнодушное отношение к педагогу.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучающимися. Педагог ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. При этом трудно сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом, нарушается целостность акта взаимодействия в системе «педагог – коллектив».

Модель гипорефлексивная («Тетерев») заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут сам на себя: его речь большей частью монологична. При этом, говоря, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной деятельности такой преподаватель поглощён своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим. Как видно, в этой модели стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, а учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

Модель гиперрефлексивная («Гамлет») противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках студентов, а преподаватель займёт ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования («Робот»): взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жёсткой программе, где чётко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приёмы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитывается педагогическая действительность, состав и психологическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигнув своей цели, и как следствие – низкий эффект педагогического взаимодействия.

Модель авторитарного взаимодействия («Я — сам»): учебно-воспитательный процесс фокусируется на преподавателе: от него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучающихся студентов, курсантов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность. В итоге воспитывается безынициативность обучающихся, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной деятельности.

Модель активного взаимодействия («Союз»): педагог постоянно находится в диалоге с обучающимися, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. В результате обучающиеся не просто слушают, а участвуют в активном мыслительном процессе. И речь преподавателя создает предпосылки для подлинного творческого общения партнеров по коммуникации⁴.

Диалог – это наиболее естественный, соответствующий глубинной человеческой сущности стиль общения и взаимодействия, при котором учащиеся забывают об условностях, мешающих им проявлять себя на личностном уровне. Общение-диалог с другим человеком предполагает «способность воспроизводить его внутренний мир в собственном»⁵.

По мнению М.М. Бахтина, «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в неё»⁶.

Сущность любого диалога гуманистична, ибо диалог предполагает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, различие и вариативность точек зрения каждого из участников диалога, ориентацию каждого субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию его точки зрения другими субъектами.

Диалог – это не просто вопрос-ответ. Ориентированный на решение учебно-воспитательных целей он предполагает выявление (в беседе, дискуссии, дебатах, на заседании круглого стола и т.п.) отношения обучающихся к обсуждаемой проблеме, изучаемому предмету, людям, миру; способствует проявлению личностной позиции. Правильно построенный диалог создает атмосферу взаимопонимания, доверия, откровенности, позволяет участникам приобретать умение четко формулировать и излагать свои мысли. Чтобы сделать общение на занятиях диалогическим, преподавателям необходимо прежде всего учитывать эмоциональное состояние обучающихся, обеспечивать каждому комфорт, создавать ситуацию успеха, проявлять живой интерес к взаимному обмену информацией; опираться на следующие правила: заданный вопрос должен сопровождаться паузой для формулирования ответа на него; высказываемая обучающимися точка зрения или выражение отношения к обсуждаемой проблеме должны стимулироваться, поощряться преподавателем; любое несогласие – допустимая норма, но оно должно быть аргументировано; коммуникативное пространство принадлежит всем участникам общения.

Чем смелее будет заявлено равенство учителя и ученика с позиций общения, чем изобретательнее и тактичнее организует преподаватель диалог, тем значительнее может быть результат обучения.

Равенство с позиций общения означает скрытое коммуникативное лидерство педагога и раскрепощенную инициативу ученика, ведущего в данный момент «главную партию» в диалоге. Так рождается творческая мысль, оформляется высказывание, обладающее особой силой воздействия⁷. Именно состоявшееся общение позволяет сделать вывод о том, что урок, лекция, беседа «удались». Такая модель наиболее продуктивна. Поэтому на первый план выдвигается не технико-технологическая сторона общения (коммуникативные упражнения, тренинги), а возможности развития опыта педагогического общения, взаимное духовное развитие и обогащение педагога и обучающегося.

В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Кучинский Г.Н. Психология внутреннего диалога, Минск, 2000. 304 с.

² См.: Педагогическое речеведение: словарь-справочник. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.

³ См.: Кучинский Г.Н. Указ. соч.

⁴ См.: Педагогика для студентов вузов / А.В. Волочай, Л.В. Димитрова, Л.И. Ермакова, Л.В. Илюхина. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

⁵ Русецкий В.Ф. Публичная речь учителя: от монолога к общению и взаимопониманию // Русская словесность. 1999. № 2. С. 56-60.

⁶ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.

⁷ См.: Педагогическая риторика: практикум / под общ. ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2003. 448 с.