

К ПРОБЛЕМЕ РЕДУКЦИИ ФУНКЦИЙ ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье проблематизируются ценностные основания и содержание педагогического общения как условия развития участников образовательного процесса. На основе анализа эмпирического материала выявляется ценностно-смысловое отношение студентов и преподавателей к различным аспектам педагогического общения. Обосновывается проблема редукции функций общения в реальных условиях образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое общение, образовательная реальность, взаимодействие, функции общения, ценностно-смысловое отношение.

Инновационные процессы, оказывая влияние на образовательную реальность, с необходимостью требуют и адекватного языка описания этой меняющейся реальности. При этом употребление в профессиональном языке педагога слова «взаимодействие» вместо «воздействия» является необходимым, но еще явно недостаточным условием того, что это взаимодействие обретет желаемое качество. Анализ педагогической литературы позволяет увидеть связь «взаимодействия» и «педагогического общения»: педагогическое общение определяется как условие взаимодействия участников образовательного процесса [1] и как само это взаимодействие [2]. отождествляя педагогическое общение с взаимодействием и не раскрывая содержательных характеристик этих процессов, мы редуцируем функции общения к интерактивной. При этом ставим под сомнение реализацию и этой функции, так как успех совместной деятельности определяется уровнем взаимопонимания ее субъектов, то есть реализацией перцептивной функции общения.

Обращение к научным публикациям позволяет увидеть, что авторы работ, связанных с проблематикой педагогического общения, как правило, избегают корректных формулировок этого понятия, или речь идет о стилях, моделях педагогического общения, не предполагающих сквозных психологических оснований для их идентификации и описывающих лишь внешние особенности поведения педагогов. При этом позитивная оценка результативности педагогического общения сопровождается прилагательными «эффективное», «продуктивное», «профессиональное». Из контекста ясно, что педагогическое общение является таковым, если позволяет достичь соответствующего образовательного эффекта. Однако корректное описание самого эффекта и возможность его диагностики практически отсутствуют. Логично предположить, что критерии эффективности педагогического общения должны соответствовать принятому подходу к пониманию сущности самого процесса общения. Так, в логике деятельностного подхода педагогическое общение можно признать эффективным, если мы добиваемся требуемого образовательного эффекта, то есть

реализуем педагогические функции общения. В качестве психологических концептов, определяющих эффективность общения в персонологических подходах, рассматривается возможность сохранения психического здоровья (психоанализ) и возможность развития, личностный рост (гуманистическая психология) [3].

Итак, с одной стороны, исследование проблематики общения имеет в психологии длительную традицию, и разработку педагогической проблематики общения можно осуществлять с различных ценностных оснований и на пересечении разных сфер научного знания: психологии общения, психологии деятельности, психолингвистики, психологии речи, психологии влияния, когнитивной психологии, риторики, теории аргументации и т.д. С другой стороны, следует обозначить актуальность содержательной конкретизации педагогических функций общения как в плане выявления критериальных оснований его эффективности, так и в плане содержательной конкретизации самого понятия «педагогическое общение».

Рассмотрим далее особенности реализации основных функций общения в специфических условиях образовательной практики. При этом в качестве оснований для описания и анализа образовательной реальности будем рассматривать субъективное восприятие и понимание различных аспектов педагогического общения его участниками.

В качестве основных функций общения рассматриваем коммуникативную, интерактивную и перцептивную [4]. При этом коммуникативная функция предполагает не просто передачу информации, а активный обмен ею. Другими значимыми для образовательной ситуации характеристиками этой функции могут выступать смыслообразующий характер коммуникации и возможность влияния на чувства, мысли и поведение ее участников.

Интерактивная функция общения в контексте педагогической проблематики может быть интерпретирована как направленность на организацию совместной деятельности участников образовательного процесса, организацию разных целей, смыслов и установок. Принимая во внимание

смысловой характер регуляции совместной деятельности и направленность этой деятельности на развивающее преобразование ее участников, отметим, что особенности реализации этой функции общения будут определять качество совместной деятельности и ее успешность.

Значимость перцептивной функции общения может быть интерпретирована в ценностях диалогического общения, когда «Другой» воспринимается нами как самоценность и условие собственного развития. Познавая «Другого», мы познаем себя. Обозначенные выше функции, условно отражая три взаимосвязанные стороны общения, могут быть достаточно корректно интерпретированы в контексте образовательной практики, ориентированной на ценности развития. Отметим, что смыслообразующая коммуникация, совместная деятельность и диалогическое общение, являясь содержательными результатами реализации функций общения, становятся все чаще в последнее время самостоятельными предметами психолого-педагогических исследований. При этом образовательная деятельность трактуется как совместная деятельность участников образовательного процесса, направленная на их личностное развитие и профессиональный рост, и основывается на субъект-субъектных отношениях, проявляющихся в равнозначности ценностно-смысловых позиций разных субъектов образовательной деятельности. Если же общение рассматривать как психологическую основу диалогической природы личности, то педагогическое общение можно рассматривать и как средство организации диалога, и как источник смыслообразующей активности личности в образовательной среде.

Итак, обозначив некоторые теоретические основания конкретизации педагогических функций общения, обратимся к анализу реальной практики реализации этих функций. Поскольку реализация функций общения предполагает организацию целей и мотивов участников этого процесса, становится актуальным выявление ценностно-смысловых установок студентов и преподавателей в отношении содержания процесса педагогического общения.

В исследовании приняли участие студенты факультета иностранных языков (2–3 курсы) и факультета психологии (1 курс) Томского государственного университета (всего 90 человек).

Использование методики незаконченных предложений позволило проявить ценностно-смысловое отношение студентов к различным аспектам педагогического общения, обозначить возникающие в этом процессе трудности и ситуации, вызывающие чувство наибольшего удовлетворения. Обращение к метафорам позволило дополнить полученные представления об образовательной реаль-

ности и оценить особенности субъективных переживаний студентами эмоций, связанных с ситуациями педагогического общения.

Редуцированный вариант опросника был предложен преподавателям университета (30 человек). Возраст преподавателей варьировался от 35 лет до 67 лет. Интересно, что со стороны преподавателей возрастной группы 50–67 лет в эмоциональном отношении к процессу педагогического общения явно преобладает позитивная направленность: «это вся моя жизнь», «радость, возможность самореализации», «только позитивные эмоции», «сохранение духа молодости», «большое удовольствие» и т.д. Преподаватели возрастной группы 35–50 лет проявляют эмоциональную сдержанность, маскируя эмоциональные проявления указаниями на функционал: «это моя работа», «способ передать знания и опыт», «возможность помочь студентам узнать что-то новое», «помощь в развитии у студентов коммуникативных навыков» и т.д. Однако и те и другие с явным преимуществом указывают на реализацию прежде всего коммуникативной функции общения, а в качестве основных трудностей, возникающих в общении со студентами, называют: «отсутствие дисциплины», «невоспитанность студентов и незнание рамок общения», «низкую мотивацию к обучению», «отсутствие способностей», «отсутствие культуры общения» и т.д., 40 % преподавателей отмечают, что в их практике общения со студентами трудностей не возникает.

Анализ студенческих текстов позволяет увидеть явное несоответствие восприятия образовательной реальности студентами и преподавателями. Только 10 % студентов указывают, на позитивную в целом оценку процесса педагогического общения. При этом это как раз те студенты, которые видят основное назначение педагогического общения в передаче информации от преподавателя студенту (редукция коммуникативной функции общения). Наибольшее чувство удовлетворения эти студенты испытывают, когда им: «удается выполнить (успешно) любое задание и педагог доволен», «удается что-то выполнить хорошо», когда они могут «показать свои знания», когда «преподаватель рассказывает доступно и интересно», «хвалят за заслуги», «получаю положительную оценку», «есть возможность получить новую информацию», «получить новые знания». В то же время 60 % студентов довольно четко оформляют свой запрос на качество педагогического общения (значимость интерактивной и перцептивной функции), обозначая в качестве вызывающих наибольшее удовлетворение такие ситуации педагогического общения, в которых они имеют возможность: «свободно выражать свое мнение», «глубоко раскрываться друг

для друга», «общаться с компетентными людьми на основе взаимоуважения», «достигнуть взаимопонимания», когда в этом процессе «задействованы все», «можно увидеть результат своей деятельности», «меня слушают и поддерживают», «понимают», «преподаватель ставит себя в один ряд со студентами», «вижу, что общение продуктивно для всех сторон», «в результате дискуссий и обсуждений приходим к совместному решению». 80 % студентов указывают в своих высказываниях на статусное доминирование педагога как на фактор, определяющий психологические барьеры, возникающие в общении с преподавателями. Для этих студентов общение с преподавателем подобно общению «между небом и землей», «ребенка и родителя», «наставника и нового работника», «начальника и подчиненного», «с высокоуважаемой персоной», «с отцом», «с боссом» и т.д. Возможно, указанное выше обстоятельство и определяет разрыв между ожиданиями студентов в отношении содержания педагогического общения и возможностью их реализации. Общаясь с преподавателем, около 50 % студентов выбирают исполнительскую позицию как наиболее безопасную и стараются «показать, что хоть что-нибудь знаю», «соответствовать ожиданиям преподавателя», «не нервничать и «постараться воспринимать преподавателя как обычного человека», «понравиться», «соблюдать установленные правила», «соблюдать дистанцию», «следить за словами», «не злить преподавателей, не соглашаясь с их точкой зрения», «показать все свои способности по данному предмету», «больше слушать, меньше говорить», «строго разграничивать понятия “преподаватель – студент”», «правильно выражать свои мысли», «показывать свою заинтересованность в предмете». При этом 80 % преподавателей, участвующих в опросе, отметили, что им удается в полной мере реализовывать в педагогическом общении субъект-субъектные отношения, 10 % стремятся к этому и 10 % признают свою авторитарность.

Анализ студенческих высказываний позволяет сделать вывод о том, что часть студентов (около 40 %) попадает в своеобразную группу риска. Это те студенты, которые в силу своих индивидуально-психологических особенностей и установок, с одной стороны, чрезвычайно нуждаются в общении как смыслообразующей деятельности, как способе существования в культуре, а с другой стороны – не имеют возможности достичь желаемого эффекта в условиях образовательной практики. Для этих студентов общение с педагогом становится «пыткой», «каторгой», «неравным боем», «публичной казнью», «наказанием», «плаванием в холодной и мутной воде (очень неудобно)». Выбор метафор указывает на переживание студентами в ситуациях педа-

гогического общения негативных эмоций (страха, неуверенности, растерянности и т.д.).

Значимым можно считать и конструктивные установки студентов на изменение качества педагогического общения через совместные усилия с преподавателями. Студенты указывают на свою готовность «найти общий язык с преподавателями, чтобы улучшить образовательную ситуацию», «учиться слушать и уважать друг друга», «обсуждать возникающие трудности и вместе думать над их решением». Содержание этих «трудностей», с точки зрения студентов, составляют «отчужденность между преподавателями и студентами», «непонимание», «симпатии и антипатии», «субъективизм преподавателя, стереотипы», «статусность преподавателя», «игнорирование преподавателем интересов студента». 80 % студентов указывают на «взаимное непонимание», «недопонимание», «нежелание понять», что явно указывает на то, что перцептивная функция общения в образовательной практике не реализуется. Редукция педагогических функций общения проявляется и в отсутствии соорганизации установок участников педагогического общения в отношении его содержания и результата.

Указания 40 % студентов на реализацию коммуникативной функции общения проявляют лишь информационную составляющую коммуникации, что свидетельствует о низкой смыслообразующей активности участников образовательного взаимодействия. Эти студенты связывают педагогическое общение в основном с получением информации или новых знаний, а преподавателя рассматривают как источника этой информации, полагая, что это и есть предмет его профессиональной деятельности. Однако 60 % студентов в своих запросах уже ориентированы на коммуникацию как смыслообразующий, творческий процесс.

Ориентация на ценности компетентностного подхода предполагает процессуальный, деятельностный характер знания, составляющего знаниевую основу компетентности. Это знание уже невозможно передать в готовом виде, оно может быть сконструировано самим субъектом познания в специальном образом организованной деятельности (совместной деятельности). Таким образом, проявившиеся в ходе исследования эпистемологические установки части студентов и преподавателей в отношении цели и содержания педагогического общения вступают в явное противоречие с ценностными основаниями образования, ориентированного на развитие.

Итак, анализ высказываний преподавателей и студентов в отношении ценностей и содержания педагогического общения позволяет сделать следующие выводы:

– адекватность оценки реальной ситуации педагогического общения преподавателями и возможность соорганизации разных целей и смыслов участников образовательного взаимодействия требуют разработки и использования различных форм организации обратной связи;

– эпистемологические установки части студентов и преподавателей в отношении педагогических функций общения противоречат ценностным ориентирам развития современного образования, ограничивая возможности эффективной реализации компетентностного подхода в образовательной практике;

– содержание образовательных запросов в отношении качества педагогического общения значительной части студентов отвечает содержательным характеристикам функций общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной, конкретизируемых в контексте реализации ценностей развития в образовательной практике;

– в современной образовательной реальности имеет место редукция функций общения в условиях образовательной практики, что существенно ограничивает возможность реализации потенциала общения как условия развития человеческого ресурса в образовании.

Список литературы

1. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. заведений. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Бархаев Б. П. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
3. Муравьева О. И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности: учеб. Томск: Томский государственный университет, 2003. 118 с.
4. Андреева Г. М. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения). Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения). Общение как восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения) // Морозов А. В. Психология влияния. СПб.: Питер, 2001. С. 83–132.

Богданова Е. Л., кандидат педагогических наук, доцент, доцент.

Томский государственный университет.

Пр. Ленина, 36, г. Томск, Томская область, Россия, 634050.

Комаровская Л. В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент.

Томский государственный университет.

Пр. Ленина, 36, г. Томск, Томская область, Россия, 634050.

Материал поступил в редакцию 04.06.2009.

E. L. Bogdanova, L. V. Komarovskaya

DISCUSSING THE ISSUE OF COMMUNICATION FUNCTIONS REDUCTION IN EDUCATIONAL PRACTICE

Values and contents of pedagogical communication as a factor of development of participants of educational process are discussed in the article. Value-meaning attitude of students and teachers towards various aspects of pedagogical communication is discovered on the basis of analysis of the empirical data. The problem of reduction of communication functions under real conditions of educational interaction is argued.

Key words: *pedagogical communication, educational reality, interaction, functions of communication, value-meaning attitude.*

Bogdanova E. L.

Tomsk State University.

Pr. Lenina, 36, Tomsk, Tomsk Region, Russia, 634050.

Komarovskaya L. V.

Tomsk State University.

Pr. Lenina, 36, Tomsk, Tomsk Region, Russia, 634050.