



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

А. А. ЛЕСНТЬЕВ

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ



## Раздел I

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

#### 1. ЧТО ТАКОЕ ОБЩЕНИЕ?

Итак, прежде всего, что такое общение? Определяют его по-разному. Наиболее пространственный тип определений включает в себя понятие "обмена" или "передачи": передача информации от одного человека к другому, передача или сообщение мыслей и чувств, обмен мыслями и чувствами и так далее. Легко видеть: все эти определения даются, так сказать, с позиций говорящего индивида. Сознательно или бессознательно за исходную "клеточку" общения берутся два человека - говорящий и слушающий, и модель общения строится как те или иные процессы, происходящие между этими двумя людьми. При этом общение рассматривается как что-то, прибавляемое к индивидуальной деятельности, изменяющее ее, вносящее в нее элементы социальной обусловленности.

В брошюре, лежащей перед читателем (как и в других своих работах), автор опирается на принципиально иную трактовку общения. Вот в чем она заключается. Общение - процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности - группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не межличностные, а социальные. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости.

Общение - то, что обеспечивает коллективную деятельность. Но оно обеспечивает ее непрямо. Вообразим такую деятельность (скажем, уборку школьной территории на субботнике). Она только в том случае будет эффективной, если в ней будут четко распределены обязанности, поставлены конкретные задачи, если в самом процессе работы каждый участник субботника будет взаимодействовать с другими. Такое взаимодействие еще не общение, но оно невозможно без общения. Тот факт, что можно сначала сесть и пообщаться по поводу наилучшего взаимодействия, а потом его осуществить, как раз и показывает, что это не одно и то же: общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, а уже это последнее - коллективную деятельность. Но и это еще не все. Ясно, конечно, что общение - при таком понимании - будет очень сильно зависеть от тех задач, которые оно призвано решать: оно будет выступать в различных социальных и социально-психологических функциях. Общение, направленное, скажем, на непосредственную координацию и организацию трудовой деятельности в коллективе, будет отличаться и по содержанию, и даже по форме от общения, направленного на социальный контроль за деятельностью индивида. Но и в том, и в другом случае будут какие-то универсальные черты, универсальные компоненты общения. Люди будут одинаково вступать в общение, поддерживать это общение, "выходить" из него, одинаково "передавать слово" собеседнику и т. д.

Таким образом, само общение тоже обслуживается процессами особого рода, не зависящими от его содержания и функции, процессами контакта. Итак, перед нами целая многоэтажная конструкция: деятельность - взаимодействие - общение - контакт.

Социальность общения не только в том, что оно обслуживает коллективную деятельность. Гораздо важнее другое: общение в этом случае (да и в других) выражает или реализует общественные отношения. Это положение, восходящее к работам К. Маркса и Ф. Энгельса, исключительно важно для нас.

Есть такие виды общения, где это особенно ясно заметно, например, так называемое социально ориентированное общение (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление). В этом случае лектор, докладчик всегда выступает как представитель общества (коллектива, социальной группы), и та задача, которую он решает, есть социальная задача. Он либо побуждает слушателей к непосредственной социальной активности, ибо объединяет их вокруг социально значимой идеи, формирует или изменяет их убеждения, систему ценностей, социальные установки и т. п., либо обеспечивает "фон"

для такого социального воздействия, сообщая социально-значимую информацию, и т.д. В социально ориентированном общении непосредственно реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие. Можно сказать, что это своего рода процессы "саморегуляции" общества или какой-то его части.

Другой вид общения - групповое предметно ориентированное общение, общение, включенное в коллективный труд и непосредственно его обслуживающее, помогающее коллективу решить стоящую перед ним задачу. Здесь на первом месте производственные отношения. Задача, решаемая в предметно ориентированном общении тоже социальная; предмет и цель такого общения - организация коллективного взаимодействия в процессе труда.

Наконец, лично ориентированное общение. Это и есть, собственно говоря, общение одного человека с другим, та самая исходная "клеточка", за которую держится большинство теоретиков общения. Но если посмотреть на нее "сверху", то легко увидеть, что такое общение может быть принципиально различным: это может быть деловое общение, нацеленное на какую-то совместную деятельность и, по сути, совпадающее с предметно ориентированным (диктальное общение), а может быть "выяснение отношений", не имеющее такой связи с деятельностью (модальное общение).

Вот тут-то нам и придется ввести еще одно понятие: психологические взаимоотношения. Дело в том, что общественные отношения редко выступают в общении в "чистом" виде, обычно они как бы пропускаются через личность человека, приобретают субъективную форму и относительную самостоятельность. К. Маркс и Ф. Энгельс, как известно, писали о личном, **индивидуальном** отношении индивидов друг к другу, которое воссоздает существующие общественные отношения (23; с. 440).

Ту же мысль выразил отечественный психолог К.К. Платонов: "Производственные и другие виды объективных отношений... отражаются в сознании каждой из этих личностей как... межличностные отношения". Психологические взаимоотношения субъективно для человека стоят в центре; он порой и не догадывается, что за ними скрыты отношения общественные. И только когда между теми и другими возникает явный конфликт (как, например, в повести Б. Лавренева "Сорок первый"), становится ясно, что общественные отношения не только молчаливо отсутствуют в самых, казалось бы, интимных психологических взаимоотношениях, но иногда и способны наглядно продемонстрировать, "кто главнее" (30; с.77).

Модальное общение в том и выражается, что оно имеет своим предметом стабилизацию, уточнение, развитие психологических взаимоотношений людей.

## **2. УМЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ВЛИЯТЬ НА РЕБЯТ**

### **2.1. Для чего оно нужно школе и обществу?**

В отечественной педагогической и психологической науке стала уже аксиомой необходимость специально обучать учащихся приемам и способам умственной деятельности, активно формировать мыслительные процессы, управлять процессами учения. Как известно, на этой основе создан целый ряд конкретных методик, нашедших применение не только в экспериментальном, но и в массовом обучении и прекрасно себя зарекомендовавших. Но наряду с этими тенденциями, а иногда и вместе с ними нередок формально-алгоритмический подход к методике обучения, при котором формирование мыслительной деятельности учащегося, вооруженного оптимальными приемами работы с материалом, замыкается на отработке системы необходимых операций над этим материалом. Такой формально-алгоритмический подход порой обосновывается обращением к современным веяниям в науке, например к системному анализу. Однако и самая современная и "модная" научная теория не может подсказать нам пути к уму и сердцу ребенка, если этот ребенок трактуется ею как одушевленная машина для производства мыслительных операций, а не как человек во всем его психологическом богат-

стве, если за пределами рассмотрения остается система мотивов деятельности, эмоционально-волевая сфера личности, творческое воображение, если забывают о том, что задачи формирования полноценной, гармоничной личности предполагают комплексное развитие ребенка, не только познавательное, но и нравственное, эстетическое, не говоря уже о трудовом.

Ни для кого не секрет, что школьники, приходящие в первый класс с искренним желанием учиться, нередко к пятому-шестому классу, а иногда и раньше, теряют желание овладевать знаниями. Дело здесь не только и не столько в возрастных особенностях или трудности учебного материала, сколько в том, что в школе не уделяется достаточного внимания развитию мотивов учебной деятельности, учебный процесс не строится так, чтобы на всех его этапах поддерживалась, сохранялась и развивалась заинтересованность школьника в овладении знаниями.

У проблемы мотивов учения две стороны. Первая - диалектика того, что А.С. Макаренко называл "близкой", "средней" и "дальней перспективой", призывая учителя "превратить более простые виды радости в более сложные и человечески значительные" (22; с.74). Именно эта диалектика порой не обеспечивается. Мы упускаем возможность управлять развитием мотивов учебной деятельности в период, когда эти мотивы становятся особенно важными для складывающейся личности школьника, когда они становятся смыслообразующими, а именно - в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Вторая сторона проблемы мотивов - постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учебного процесса. Так, большим достижением экспериментального обучения, опирающегося на психологическую теорию управления усвоением (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин), является стимулируемая им познавательная активность школьников, тесно связанная с ярко выраженным проблемным характером обучения. Вообще одно из важнейших достоинств проблемного обучения - это заключенные в нем возможности поддержания, закрепления и дальнейшей эволюции мотивов учебной деятельности, обеспечиваемая им "радость постижения", по выражению учителя В.Ф. Шаталова. К сожалению, этой стороне проблемного обучения еще не уделяется достаточного внимания в теоретических работах психологов и педагогов.

Не меньшее значение, чем мотивация, имеет эмоциональная сторона учебного процесса.

Отечественные психологи выделяют два вида эмоциональной напряженности: собственно эмоциональная напряженность и операциональная напряженность. Первая дезорганизует деятельность, вторая, напротив, мобилизует человека на оптимальное ее выполнение. Собственно эмоциональная напряженность возникает у учащегося на фоне аффективных следов от прошлых неудач, стойкого негативного отношения к данному учителю или предмету и т.д. Она приводит к ослаблению внимания, контроля над ошибками, к ухудшению оперативной памяти, снижению общей работоспособности, к появлению стереотипных высказываний, нарушению динамики речи и т.п. Все это не только маскирует действительный уровень овладения предметом, но приводит к гораздо более опасным последствиям, так как чаще всего сочетается с негативной оценкой ученика со стороны класса (а порой и преподавателя). Отсюда возникновение стойких отрицательных эмоций, переносимых иногда и на весь учебный процесс, резкое снижение уровня мотивации учебной деятельности вплоть до полной подмены внутренних, личностных мотивов внешними ("ненавижу школу, ненавижу учебу, но нужно получить аттестат"), нарушение нормальных взаимоотношений с коллективом и с учителем и многое другое. Поэтому задача учителя - создать в классе такой эмоциональный климат, такую обстановку, которая препятствовала бы возникновению у ученика состояния собственно эмоциональной напряженности и, напротив, стимулировала бы возникновение операциональной напряженности.

Здесь мы подошли к вопросу о социально-психологической оптимизации учебного

процесса.

Если проблема оптимизации взаимоотношений школьников в коллективе в последние годы интенсивно разрабатывается отечественными социальными психологами (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.), то социально-психологическая проблематика деятельности учителя на уроке, вообще учебной деятельности только начинает изучаться.

Недостаточное внимание к личности школьника в процессе обучения, преимущественная ориентация применяемых методов обучения на деятельность учащегося нередко в ущерб вниманию к его личности оборачивается большими педагогическими просчетами. Это заставляет со всей остротой поставить вопрос об оптимальной организации педагогического общения в учебном процессе.

Оптимальное педагогическое общение - 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.

Уже в работах классиков советской педагогики проблема оптимального педагогического общения была поставлена как одна из важнейших проблем обучения и воспитания. "У нас требуют от учителей известного уровня подготовки. Это правильно. Но нужно не только это. Нужно обдумать, как проверять также и умение учителя влиять на ребят..." - писала Н.К. Крупская (19; с. 266). Об этом же говорил М.И. Калинин: "Воспитание учеников - это прежде всего поведение учителя в классе, это отношение учителя к ученикам" (9; с. 71).

Особенно много внимания "умению учителя влиять на ребят" уделял А.С. Макаренко. Как бы ни относились к системе воспитания А.С. Макаренко, весьма современно звучит следующая его мысль. Он подчеркивал необходимость для учителя овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: "Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом... Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса" (22; с. 268-269).

И в другом месте: "Постановка голоса, мимика, умение встать, умение сесть - все это очень и очень важно для педагога. Каждый пустяк имеет большое значение, и этим пустякам можно научить родителей" (21; с. 506).

Широко известны и другие высказывания А.С. Макаренко, касающиеся системы отношений "учитель - детский коллектив", или, как это гораздо точнее понимал А.С. Макаренко, отношений внутри школьного коллектива в целом (включая и учителей, и учеников).

Много внимания уделял этому вопросу и выдающийся советский педагог С.Т. Шацкий. Ему принадлежит, в частности, мысль, что учитель должен заботиться не только о содержании своих требований, но и о форме и тоне их предъявления.

Неоднократно высказывался по этому вопросу такой замечательный педагог-воспитатель, как В.А. Сухомлинский. Остановимся только на некоторых его положениях, цитируемых сравнительно редко. В частности, он резко критиковал бытующее по-

рой в школе "пустословие". "Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и - это особенно важно обращенным к совести живого, конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, и наоборот - чтобы цена слова постоянно возрастала" (41; с. 140). И дальше: "Пусть каждое слово, произнесенное в школе, дает плод, а не остается пустоцветом" (41; с. 164). Проникнуты болью страницы книг В.А. Сухомлинского, посвященные 'крику педагога', - само это сочетание слов вызывает внутреннее сопротивление. Слово учителя, по мысли В.А. Сухомлинского, - прежде всего орудие человечности, чуткости, терпимости. "Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания "распечь", "пробрать"... Слово педагога должно прежде всего успокаивать" (44; с. 102-103).

В.А. Сухомлинский, как и А.С. Макаренко, призывал педагогов управлять тоном своего обращения к школьникам. В частности, он советовал обращаться к ним не специальным лекционным тоном, который, кстати сказать, быстро вызывает у ребят усталость, а тоном обычного разговора.

Исключительно плодотворно размышление В.А. Сухомлинского о возможностях снятия словом эмоционального напряжения учащихся - даже и в таких, казалось бы, мелочах, как опрос на уроке. ("Не лучше ли будет, если в начале урока как-то незаметно, в беседе учитель скажет, кто сегодня будет отвечать?")

Интереснейшие рекомендации высказывал В.А. Сухомлинский относительно способов общения на уроке. Он резко выступал против излишнего возбуждения психики школьников повышенным тоном, напряжением, против перегрузки речи учителя информацией, против ненужных повторений и вопросов. "Педагогическое косноязычие" - бич школы. Оно "ограничивается случайными - такими, которые пришли на память воспитатели, - словами... Ученик не слышит слов воспитателя, его душа остается глухой к словам" (44; с. 253-254).

Педагогическая культура, по В.А. Сухомлинскому, связана с уровнем культуры человеческих взаимоотношений: лишь тот учитель имеет право на это высокое звание, который умеет раскрыть в общении с детьми свою, как говорил А. С. Макаренко, "прекрасную личность".

Гармония внутреннего и внешнего (общение, поведение) - ключ к успешному воспитанию. "Мудрая власть педагога", как называл ее В. А. Сухомлинский, - инструмент, который может в руках учителя стать орудием разрушения, а не только созидания. И для того чтобы использовать его по назначению, учитель должен делать с ребенком "то, что подсказали... ему мудрые размышления", а не то, на что его толкает сиюминутное, скоропреходящее настроение".

Этой мыслью В.А. Сухомлинского о необходимости для учителя активно и сознательно строить свое поведение мы и закончим настоящую главу.

## 2.2. "Пигмалион в классе"?

Ян Амос Коменский сравнивал учителя (воспитателя) с мастером, школу - с мастерской, в которой из ребенка делают человека. Это образное сравнение, к сожалению, в некоторых направлениях педагогики обрело плоть и кровь - был сделан шаг к превращению педагогики в "рецептурную" науку, а процесса обучения - в "дидактическую машину". Такой взгляд на сущность педагогического воздействия дожил и до наших дней и отразился, в частности, в тенденции сводить процессы обучения, а отчасти и воспитания к некоторой системе операций над психикой ученика. Учитель, согласно такой точке зрения, - активное начало, ученик - пассивное; педагог манипулирует личностью ученика. Это убеждение лежит в основе множества попыток переосмыслить пе-

дагогическое воздействие с позиций кибернетики, программирования, системного анализа.

Известная в истории педагогики, казалось бы, обратная тенденция - долой метод, долой технику, да здравствует искусство воспитания! - в сущности, ничем не отличается от охарактеризованной выше. Если учитель художник, творящий по законам искусства, то ученик - глина, из которой он лепит будущего человека. Роль учителя остается неизменной.

Наиболее талантливые педагоги нового времени, начиная с И. Гербарта и включая особенно К.Д. Ушинского и П.П. Блонского, понимали соотношение "техники" и "искусства" в деятельности учителя более правильно. "Учителя надо учить не набору технических операций в каждом отдельном случае, а формировать его личность", - писал И. Гербарт.

Особенно четко сформулировал свою концепцию замечательный советский педагог и психолог П.П. Блонский. Он указывал, что воспитатель должен "создавать сам свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника..." (2; с. 2). Для этого нужен педагогический талант. Но "личные свойства воспитателя и талант его лишь выиграют от этого усвоения техники педагогического дела" (2; с. 3). Отсюда его идея "педагогической интуиции" как системообразующего фактора в педагогическом воздействии. И, право, эта идея остается верной! Вопрос в том, как эту интуицию можно выработать...

Действительно, что такое "педагогическая интуиция"? Она не является врожденной. Как и любая интуиция, это результат интериоризованной деятельности, превращающейся в компонент личности. То, что раньше было осознано в виде правил, превращается во внутренний подсознательный механизм. Но это "вращивание", как говорил Л.С. Выготский, осуществляется по-разному у разных людей: одна и та же деятельность "вращивается" в различные темпераменты, характеры, типы личности. Отсюда - различные индивидуальные стили деятельности поведения, в том числе - различные индивидуальные стили общения учителя.

В современной отечественной психологии проделана немалая работа по научному обоснованию различных "индивидуальных стилей" общения учителя. Остановимся на некоторых исследованиях, представляющихся нам наиболее важными.

Так, например, Н.Ф. Маслова (24) выделяет два основных стиля руководства учителя - "демократический" и "авторитарный". Изобразим их различия в виде таблицы:

<b>Демократический</b>	<b>Авторитарный</b>
1. Работает с классом в целом.	1. Работает "один на один" с учеником.
2. Стремится учесть индивидуальные особенности и личный опыт школьника, его активность и потребности.	2. Исходит из "усредненного" представления об ученике, из абстрактных требований, не учитывает его индивидуальных особенностей.
3. Характерен личностный подход.	3. Характерен функционально-деловой и ситуативный подход.
4. Не имеет или не проявляет (негативных) установок.	4. Резко выраженные установки.
5. Не стереотипен в оценке и поведении.	5. Стереотипен в оценке и поведении.
6. Не избирателен в контактах, не субъективен в оценках.	6. Избирателен в контактах и субъективен в оценках.

Интересно, что, по данным того же автора, стереотипность "авторитарного" учителя, по-видимому, имеет тенденцию увеличиваться со стажем работы.

Е.М. Крутова исследовала стили руководства мастеров ПТУ. Здесь также выявилась продуктивность "демократического" и явная вредность "авторитарного" стиля.

**С.В. Кондратьева и И.А. Рапопорт** показали, что рост общего педагогического мастерства учителя резко сказывается на его педагогическом общении: количество единиц воспитательных воздействий уменьшается, разнообразие их репертуара увеличивается. Организующие воздействия начинают преобладать над дисциплинирующими, положительные оценки над отрицательными, прямые воспитательные воздействия все чаще заменяются косвенными. Эти авторы особенно подчеркивают значение таких факторов, как формирование положительного отношения к детям, способности понимать их и на них воздействовать, сознательная постановка учителем задачи найти стратегию и тактику в общении.

**А.А. Русалинова** выделила четыре типа отношения мастера ПТУ к учащимся: *устойчиво положительное, неустойчиво положительное, пассивно-положительное и отрицательное*.

"Автократический", "либеральный" и "демократический" стили выделил **А.А. Бодалев**.

Очень важные данные получили **Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский (1)**. Они выделили пять стилей отношения учителя к школьникам: *активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный*. Различие этих стилей лучше всего показать с помощью отзывов школьников об учителях, приводимых в указанной книге. Активно-положительный стиль не нуждается в иллюстрации. Ситуативный: "Учительница всегда их в угол ставит и ругает"; "Говорит, что они плохо ведут себя и не слушают ее". Пассивно-положительный: "Вчера ей сделали замечание за то, что она писала сразу в готовой тетради и неправильно решила"; "Он на уроках всегда ленивый" (это первый класс, где оценка учителя воспринимается как объективная истина!). Активно-отрицательный: "Учительница ставит их в угол и говорит, что они способны учиться только на колы и двойки"; "Учительница говорит, что он ничего не умеет делать, даже читать". Пассивно-отрицательный: "Учительница говорит, что за него все папа и мама делают, так как он в классе некрасиво пишет, а дома хорошо".

А вот отрывки из характеристик, данных учителям директорами и завучами. "В школу и детей влюблена. Умеет научить любого ребенка. Не любит крайних мер. В то же время очень принципиальна и требовательна". А вот другой стиль: "Добросовестная, грамотная, много работает, любит свою профессию и детей, но если ученики путают, теряет самообладание". Еще: "Учительница великолепная, но какая-то сухость, слова доброго, ласкового не скажет детям". Четвертый стиль: "Замечания дает в резкой форме, забывает о похвале как методе воспитания. При любой неудаче ученика возмущается во весь голос. Не любит ленивых и слабо подготовленных учеников и не хочет с ними работать". Наконец: "Воспринимает все настороженно. Возмущение поведением учеников наружу не выходит. Только съеживается вся. Не любит задерживаться в школе".

Нужно ли пояснять, к учителям какого стиля относится каждая из этих характеристик?!

Эти авторы показали, как различие стилей влияет на оценку учителем социально-психологической ситуации в детском коллективе и на саму эту ситуацию, на оценку школьниками учителя и взаимоотношений с ними учащихся и т. д.

Интересно привести данные одной из таблиц. На вопрос: "Кого, как тебе кажется, учительница любит меньше других в вашем классе?" - в среднем (в %) было получено такое число ответов "Любит всех" и соответственно "Любит не всех" (нам неважно, кого именно!). Активно-положительный стиль - 46 и 36; пассивно-положительный - 17,5 и 66,5; ситуативный - 7 и 76; активно - отрицательный - 0 (!) и 91,5(!); пассивно-отрицательный - 4 и 73. Остальные дети отвечали: "Не знаю". Таких "незнающих" было меньше всего у учителя активно-отрицательного стиля (8,5 %) и больше всего - у пассивно-отрицательного (23 %).



Когда был задан вопрос: "Представь, что тебя переводят в соседний класс. С кем бы ты перешел? С учителем? С друзьями? Один?" - то у учителя активно-положительного стиля 74% учеников хотели перейти вместе с ним. Ситуативного "взяли с собой" только 47% учащихся. Учителей отрицательного стиля - 35-39%. (Не забудем, что эксперимент проводился в первом-третьем классах, где авторитет учителя непререкаем, особенно для первоклассников.) Желаящих уйти в одиночку у "ситуативного" учителя было 13%, у "активно-отрицательного" - 19 и у "пассивно-отрицательного" - 22%.

"Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?"

Активно-положительный: 100% "нет"(!). Пассивно-положительный: 29% "да". Ситуативный: 33% "да". Активно-отрицательный: 67% "да". Пассивно-отрицательный: 58% "да". Авторы комментируют эти данные, и к ним нельзя не присоединиться: "Эти результаты особенно впечатляют на фоне... горячего стремления дошкольников-семилеток пойти в школу. Только глубокие эмоционально-отрицательные впечатления могли вызвать столь сильное разочарование..." (1; с.78).

Данные из книги Березовина и Коломинского можно приводить без конца, и все они с предельной убедительностью демонстрируют, как важен стиль отношения учителя к учащимся. Главное, что "отрицательный", дай "ситуативный" учителя работают, так сказать, **против себя**. А это значит - против школы, в конечном же счете - **против общества**. Ведь, как говорила Н.К. Крупская, "для ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными" (19; с. 265-266).

Если мы посмотрим, как трактуется соотношение личности учителя и его педагогической техники в современной западной педагогике и педагогической психологии, то увидим, что, хотя понятие "личность учителя" здесь присутствует, основной упор делается на совокупность внешних приемов поведения педагога, обеспечивающих тот или иной педагогический эффект.

Правда, в западной педагогической психологии уже начиная с конца 30-х годов интенсивно разрабатывается проблема типологии "стилей поведения учителя". Ее поставил еще знаменитый американский психолог К. Левин (работа выполнена в соавторстве с его сотрудниками Р. Липпитом и Р. Уайт): он сравнил (в условиях летнего лагеря) "автократический", "демократический" и "свободный" стиль воспитания.

Аналогичную работу применительно к обучению проделали американский психолог Г. Андерсон и его коллеги. Пожалуй, самый важный их результат свелся к следующему: при так называемом "интегративном стиле" (учет интересов детей, помощь в решении проблем, поддержка инициативы, не боязнь признать свою некомпетентность в чем-либо и т. д.) поведение учащихся становилось более активным, социальным, саморегулируемым.

В начале 70-х годов западногерманские психологи Рейнхард и Анна-Мария Тауш опубликовали данные, согласно которым тишь в 2 % ситуаций учителя вели себя в классе "интегративно", в то время как в 97 % случаев они - даже при обратной общей установке - выбирали "автократический" путь поведения: "Не смотри в окно! Убери пальцы! Тихо! Ты одет не понял!"

Но эти данные заставляют задуматься над тем, плодотворна ли вообще концепция "поведения учителя", можно ли сводить проблему к "педагогической технике". Знаменитый американский психотерапевт Карл Роджерс в 1961 году выдвинул общую идею, согласно которой высшая цель воспитания - дать личности возможность с наибольшей полнотой выразить себя. Дело, однако, в том, что, реализуя эту идею в конкретных исследованиях и рекомендациях, последователи К. Роджерса, в сущности, пришли к системе техники формирования личности - как парадоксально это ни звучит! Процесс обучения и воспитания превратился, если перефразировать Коменского, в "машину для воспитания личности". Пропал гуманистический смысл педагогики.

В настоящее время на Западе существуют буквально сотни работ, в которых более или менее детально анализируются - чаще всего на конкретном эмпирическом материале - вопросы педагогического общения. Особенно многочисленны работы в США и ФРГ. Подобные публикации имеются и в Италии (специальный сборник "Обучающая коммуникация"), и в Англии. Возьмем одну обобщающую книгу и проследим, как трактуются в ней вопросы педагогического общения. Это опубликованная в 1974 году в США монография психологов Дж. Брофи и Т. Гуда "Отношения учителя и ученика". Конечно, мы берем лишь отдельные ее положения.

Интересны собранные авторами данные, которые касаются "субъективности" общения учителя, проявляющейся прежде всего в избирательном отношении. Например, установлено, что учителя чаще обращаются к школьникам, которые вызывают у них то или иное эмоционально-смысловое отношение - симпатию, озабоченность, неприязнь, в то время как безразличные им ученики остаются обойденными учительским вниманием.

Оказывается, учитель склонен лучше относиться к более "интеллектуальным", более дисциплинированным, исполнительным ученикам. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем месте - "растяпы", поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые - независимые, активные и самоуверенные школьники.

Существенной является внешность школьника. Так, в одном из экспериментов четверстам учителям были предложены для оценки "личные дела" учеников. Была поставлена такая задача: определить уровень интеллекта школьника, отношение его родителей к школе, его планы в смысле дальнейшего образования и отношение к нему сверстников. Секрет был в том, что всем давалось одно и то же дело, но к нему были приложены две разные фотографии - заведомо привлекательная и заведомо непривлекательная. Оказалось, что "привлекательным" детям при прочих равных условиях - учителя приписывали более высокий интеллект, намерение поступить в колледж, лучший статус в группе сверстников и даже родителей, больше занимающихся их воспитанием.

Читателю будет интересно узнать, что:

- учитель, оказывается, непроизвольно стремится больше обращать сяк тем ученикам, которые сидят на первых партах, непосредственно перед ним;
- эти школьники оцениваются им при прочих равных условиях более высоко;
- учитель, особенно если у него самого безукоризненный почерк, предпочитает "каллиграфов";
- он очень чувствителен к неправильностям речи и даже к... тембру голоса.

Это, как видно, обратная сторона индивидуального, вообще дифференцированного отношения учителя к разным учащимся, которое в принципе может только приветствоваться.

Если до конца 60-х годов анализировалось в основном общение учителя с классом в целом, то с этого времени наибольшее внимание уделяется общению с отдельными учениками. Этот поворот был четко обозначен вышедшей в 1968 году книгой американских психологов Розенталя и Джекобсона "Пигмалион в классе", которую авторы, на чью работу мы сейчас опираемся, характеризуют как "одну из наиболее интересных и наиболее спорных во всей истории педагогики". Смысл концепции авторов "Пигмалиона..." в том, что учитель создает у себя определенные установки (или ожидания, или прогнозы) относительно отдельных учащихся и... ведет себя так, чтобы эти прогнозы оправдались! Вторая половина тезиса Розенталя и Джекобсона вызвала оживленное обсуждение и критику, но первая бесспорна, и факт индивидуальной установки учителя на ученика сейчас совершенно ясен и очень хорошо исследован.

Дж. Брофи и Т. Гуд тоже поставили эксперимент, где сравнивались дети с объективно одинаковыми способностями и уровнем подготовки, но среди них были с самого на-

чала оцениваемые учителем как "бесперспективные" (по тем или иным чисто субъективным критериям). Вернее, сравнивались не сами дети, а общение с ними учителя. И что же? Дети "плохой" группы в четыре : раза меньше обращались к учителю по существу проблемы, но зато учитель обращался к ним в полтора раза чаще. Но он же в два раза чаще их ругал и почти в три раза реже хвалил, чем других. Иными словами, по количеству контактов особой разницы не оказалось, зато качество было другим. Особенно показательные данные были получены, когда сравнили, как учитель оценивает правильные и неправильные ответы учащихся той и другой группы. За одинаково правильные ответы "хороших" детей хватило в два раза чаще; за одинаково неправильные "плохих" ругали чаще почти в три раза.

Но самое интересное выясилось, когда эксперимент повторили в других условиях. Он не дал тех же результатов! Дело было в следующем. Первый эксперимент проходил в конце учебного года, второй в начале. Иначе говоря, установка учителя еще не успела закрепиться. Да и сами учителя были другими, и это, наверное, самое главное: дело не в "хороших" и "плохих" учениках, а в хороших и плохих учителях или просто в учителях разных типов. Этим типам в указанных исследованиях было выявлено три: "проактивный", "реактивный" и "сверхреактивный".

*"Проактивный"* учитель инициативен в организации общения и взаимодействия в классе как группового, так и парного (учитель-ученик). Он четко индивидуализирует свои контакты с учениками. Но его установки меняются в соответствии с опытом - такой учитель не ищет обязательного подтверждения раз сложившейся установке. Он знает, чего хочет, и понимает, что в его собственном поведении или поведении учеников способствует достижению этой цели.

*"Реактивный"* учитель тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб, подчинен "стихии общения". Различие в его установках на отдельных учеников - не различие его стратегии, а различие в поведении самих школьников. Другими словами, не он сам, а школьники диктуют характер его общения с классом. У него расплывчатые цели, из-за этого он не добивается их достижения, а подстраивается, применяясь к обстоятельствам.

*"Сверхреактивный"* учителю, замечая индивидуальные различия, тут же строит модель, преувеличивающую эти различия во много раз, и считает, что эта модель и есть действительность. Если ученик чуть активнее других - в его глазах он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее - лодырь и кретин и т. д. Такой учитель имеет дело не с реальными, а с выдуманными им учениками и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных, совершенно не стереотипных школьников. Ученики при этом - его личные враги, а его поведение - род защитного психологического механизма.

Соответственно меняется и характер установок. Учитель первого типа склонен к позитивным, учитель третьего типа - к негативным установкам. И очень часто учитель агрессивно и неодобрительно воспринимает даже такое поведение "плохого" школьника, которое, казалось бы, должно вызывать у него положительную оценку.

Приведем список признаков, по которым, согласно данным этих исследований, можно "опознать" наличие негативной установки учителя, т. е. бессознательно плохое отношение к ученику:

1. Он дает "плохому" ученику меньше времени на ответ, чем "хорошему", т. е. не дает ему подумать.
2. Если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.
3. Он "либеральничает", оценивает положительно неверный ответ.
4. В то же время он чаще ругает "плохого" ученика за неверный ответ.
5. Соответственно реже хвалит за правильный.
6. Стремится не реагировать на ответ "плохого", вызывает другого, не замечая под-

нятой руки.

7. Реже улыбается, меньше смотрит в глаза "плохому", чем "хорошему".

8. Реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на уроке.

Что из всего этого следует? Плохо, когда вообще нет дифференцированных установок, и поведение, общение учителя с учениками не индивидуализировано. Опасны неоправданные негативные установки, но так же нежелательны и нереалистические позитивные. Учитель должен быть реалистом и должен быть гибок в своих оценках, установках и вытекающих из них общении и взаимодействии. Это должно быть не тяжким долгом, а естественным, единственно приемлемым, даже радостным способом поведения в классе. И ученик призван почувствовать, разделить и оценить эту естественность, эту радость, эту заинтересованность учителя - в классе должен быть хороший эмоциональный климат. В частности, ученики должны понимать цели, ставящиеся перед ними, требования, предъявляемые к ним, и знать, что учитель защищает прежде всего их интересы.

Итак, можно видеть, что работы западных ученых в области педагогического общения - а они хорошо суммированы в книге Дж. Брофи и Т. Гуда - в своей основной массе имеют чисто эмпирический характер. Ребенок выступает в них чаще всего как пассивный объект своеобразной "педагогической технологии". Что касается учителя, то здесь, как и в работах отечественных ученых, выделяются различные стили общения (поведения). Однако можно видеть, что отечественные исследования дают гораздо более многоплановую картину. А главное - в них сама деятельность учителя отнюдь не сводится, как в большинстве зарубежных работ, к "педагогической технологии".

Еще хуже, когда все педагогические проблемы, и в первую очередь проблемы воспитания, сводятся к технологии общения, взаимодействия, контакта. Такие работы даже есть (особенно в ФРГ), но мы, естественно, не будем затрагивать тех концепций педагогического взаимодействия или педагогического общения, где оно превращено в методологический принцип и приобретает, таким образом, четко выраженный методологический смысл.

Так или иначе, в рамках зарубежной "коммуникативной педагогики" получены некоторые интересные эмпирические данные, мимо которых едва ли следует проходить.

Попытаемся подвести некоторые итоги. В отечественной, равно как и в зарубежной, психолого-педагогической литературе имеется очень много данных, чаще всего эмпирического характера, о том, как учителю следует общаться с детьми, и о разных стилях такого общения. Мы уже отметили принципиальную разницу: если отечественные ученые задумываются прежде всего над теоретико-методологическими основами педагогического воздействия, то в большинстве работ западных ученых мы имеем дело с "рецептурной педагогикой".

Однако приходится констатировать, что проблема педагогического общения как органической части воспитания и обучения в отечественной школе еще не получила достаточно цельного и глубокого освещения. Это связано с двумя основными моментами. Во-первых, мы еще не располагаем научно обоснованной социально-психологической теорией обучения и воспитания. Даже самые серьезные работы пока касаются отдельных вопросов, отдельных социально-психологических аспектов педагогического общения. Во-вторых, "работая" с общепсихологическими понятиями и методиками, ученые значительно меньше внимания уделяют исследованию педагогического общения на более элементарном уровне, т. е. на уровне психолингвистического анализа речевых высказываний учителя и их функций.

### **2.3. Как слово наше отзовется?**

Психолингвистика - часть психологии, занимающаяся зависимостью психологических особенностей и функций речи от ее языковой структуры и языковых характери-

стик. В настоящее время психолингвистика бурно развивается во всем мире, в том числе и в России, и естественно, что среди прикладных ее областей важное место занимают обучение и воспитание.

Мы не будем в этом разделе затрагивать теоретических проблем психолингвистики. Ограничимся тем, что скажем: психолингвистический "микроанализ" речевого общения учителя составляет сейчас целое направление в исследованиях педагогического общения, хотя, как уже сказано, сделано в этой области еще недостаточно.

Приведем примеры исследований в этом направлении. Так, например, эстонская исследовательница В. Руус сопоставила данные об авторитетности (престижности) учителей и то, насколько часто в их речи на уроке употребляются высказывания с функцией котакта и с поэтической функцией (т.е. не несущие прямой информации). Оказалось, в два раза чаще у учителей авторитетных, престижных, чем у малопрестижных.

"Специфически учительские" приемы употребления языковых средств установил в своем исследовании А. Ф. Бондаренко. К ним относятся "преимущественное употребление личных и определительных местоимений, прилагательных и в инвертированном порядке, односоставных предложений, стереотипизация синтаксических конструкций".

Есть и исследования, задачей которых было показать психологическую целесообразность использования определенных языковых средств в процессах педагогического общения.

На материале уроков иностранного языка (в отечественной и болгарской школе) такую работу выполнила И. Симеонова. Проведя предварительный теоретический анализ, она предложила учителям экспериментальной группы определенный набор требований к их общению с классом и к их речи. В частности, перед учителями была поставлена задача уменьшить число прямых требований и негативных оценок, стимулировать высказывания самих учащихся, увеличить повторы и уменьшить неуправляемую и т.п. В контрольной группе учителя вели себя как обычно. В результате ученики экспериментальной группы стали гораздо больше говорить на уроке за счет меньшего вмешательства учителя в речь учащихся, а также снижения количества реплик, направленных на наведение порядка в классе. Учащиеся стали более самостоятельны в высказываниях, более инициативны в общении, речь их стала более выразительной и эмоциональной, повысилась общая культура общения. Но что самое главное: и ученики почувствовали разницу, и учителям стало интереснее работать.

В книге А.Ю. Гордона "Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе" (М., 1977) приводятся "протоколы педагогических требований" некоторых учителей.

Вот (в небольшом сокращении) часть такого протокола (ремарки принадлежат автору). "...Арифметику не знаешь. Сократи. (Реплика с места: "Вы же сказали, можно не сокращать!") Пиши. (Шабанов не пишет, ждет.) Пиши! (Мальчик озлобленно: "Чего - пиши?!") В классе смех.) Какие единицы? Кто пойдет напишет? (Классу.) Шувалов, к доске. Разговоры! Смотрите сюда... Смотри! (Шувалову.) Иди! (Ему же. В смысле: "Садись на место".) Очень слаб! В следующий раз поставлю два. Следующая задача. Сейчас будете решать самостоятельно. (Кто-то из девочек спрашивает: "А кто первый кончит?" Учительница, не обращая внимания на реплику, пишет на доске условие задачи.) Делайте! Я посмотрю... Покажи, чем ты сегодня занимался? Так, хорошо. Ты что? Не хочешь учиться? Не делал эту задачу? (К другому ученику. "Какую?" отвечает тот грубо.) Вот эту! Вторую... Не хочешь в восьмой класс переходить?! В шахматы играешь! (Идет вдоль рядов.) Вот, Хабалин, я тебя считала хорошим учеником, а ты опять... Что, перевела? Перевела граммы в килограммы? .. Вот пойдешь в магазин, там тебе..."

Начав цитировать протоколы, трудно остановиться, настолько яркую и показательную картину типичного коммуникативного поведения разных учителей на уроке они дают. Вот начало одного и того же урока в двух параллельных седьмых классах:

"Будкина, мы вас ждем, посмотрите, что у вас делается под партой. (Девочка быстро

подбирает бумажки с пола.) Здравствуйте, садитесь. Слушайте внимательно вопрос, как и когда было образовано Древнерусское государство, каковы причины его возникновения? На этот вопрос пойдет отвечать Наташа Пядко. Вопрос не простой, но Наташа хорошо написала письменную работу, и я ожидаю сейчас хорошего ответа. Тем более высоко будут оцениваться существенные поправки и дополнения к ее ответу. Следите за ответом внимательно. (Классу.) Возьми указку. (Наташе.) Слушаем тебя. Будь добра, чуть-чуть погромче. Ребята очень внимательно слушают, в классе тихо, но на последних партах с трудом улавливают, что ты говоришь..."

"(В классе шум, грязь, к урокам не готовы.) Садитесь, садитесь. Сходите кто-нибудь в учительскую, возьмите там карты на шкафу. (Бросаются несколько человек.) Куда, куда! Оставайтесь! Пойдет один кто-нибудь, да поскорей. (Ученики с места: "Можно -мы вдвоем?!") Хорошо, только быстрее. (Еще один ученик с места: "И я с ними?") Я сказал: пойдут двое! (Мальчик, вставший третьим: "Вы же сказали, пойдет один?") Что? Ах, да... Что у вас там? Прекратите шум. (Шум, продолжаясь, нарастает.) И почему у вас всегда учебники открыты? Что это за мода такая? Вопрос такой: когда и как образовалось Древнерусское государство и причины возникновения. Брайнин! Сейчас же оставь его! (Ученику, затеявшему возню с соседом по парте. Тот с места: "Это не я!") Сейчас посмотрим, кто у нас пойдет отвечать. (Долго ищет по журналу нужную фамилию, в классе хаос)"

Неправда ли, выразительная картина? К сожалению, в отечественной литературе пока еще нет сводных фундаментальных исследований по языковому "микроанализу" общения учителя. Немного их и за рубежом. Из числа этих немногих работ мы остановимся на вышедшей тремя изданиями монографии западногерманского педагога Д. Шпанхеля "Язык учителя", представляющей известный интерес и для нашей школы.

По Шпанхелю, можно выделить некоторое количество собственно "дидактических" функций языка, которые могут быть положены в основу дальнейшего конкретного анализа речевой деятельности учителя на уроке. Вот они:

1. Функция мотивации.
2. Функция презентации знаний. Ее могут выполнять наглядные пособия, иллюстрации и т. п., и язык может выступать в роли заместителя этих предметных, материальных элементов учебного процесса. Можно показать чучело лисицы, можно и рассказать о том, как она выглядит.
3. Функция привлечения внимания и вообще регулирования психической активности учащихся.
4. Функция постановки задачи или конечной цели.
5. Функция управления интеллектуальной деятельностью учащихся.
6. Функция переноса знаний и умений на новый материал.
7. Функция контроля за успехами учащихся.
8. Функция обеспечения обратной связи.

Эти дидактические функции (отвлекаясь от первой) обеспечиваются определенными видами высказываний учителя, каждый из которых имеет определенную функциональную нагрузку. Вот эти виды:

1. Констатация, или утверждение: основная функция - 2, вспомогательные - 4, 3, 5, 6.
2. Обозначение, или название ("Это..."): только функция 2.
3. Определение, или дефиниция: только функция 2.
4. Сообщение, или информация: функции 2 и 5.
5. Рассказ: функции 2 и 5.
6. Описание: функции 2.
7. Творческий рассказ с личностной окраской: 2.
8. Объявление: 2.
9. Обоснование: 2, 3.
10. Сравнение и противопоставление: 2.

- 11.Пример: 2.
- 12.Предположение: 2, 5.
13. Разъяснение неязыковой информации (картина, опыт, карта): 2 и 3.
- 14.Дополнение (ответа ученика): 2.
- 15.Вопрос: основная функция - 5, вспомогательные - 3, 7, 6.
- 16.Требование, 5, 7, 6.
- 17.Условное требование: 3, 5.
- 18.Задание: 5, 7, 6.
- 19.Разъяснение-инструкция: 5,3.
- 20,21 и 22-варианты ободрения и поддержки, имеющие функцию 5, но служащие прежде всего для создания в классе оптимального психологического климата.
- 23.Оценка: 8 и 1.
- 24.Повторение: 8.
- 25.Поправка: 8, 2.

Эта система удобна для анализа конкретных случаев педагогического общения на уроке и дает - в приложении к достаточно большому материалу - интересные данные о соответствии тех или иных видов высказываний дидактическим функциям. Так, треть (33%) всех высказываний с функцией презентации знаний - это утверждения. Привлечение внимания и регулирование психической активности обеспечивается требованием (40,5%), утверждением (31,5%) и вопросом (21%). Управление интеллектуальной деятельностью - вопросом (50%) и утверждением (34,5%). Перенос - вопросом (51%) и утверждением (36,5%), Контрольная функция - вопросом (79%) и требованием (21%). Для обратной связи служат оценка (73%) и повторение (22,5%).

Несмотря на некоторую механистичность при разделении функций, классификация Шпанхеля может быть с успехом использована при дальнейших исследованиях педагогического общения.

Думается, и в отечественных, и в зарубежных работах данного направления есть один общий недостаток: они мало соотносены с тем, что нам известно сейчас об общепсихологических и социально-психологических механизмах речевого воздействия (а не только педагогического). Здесь очень большие резервы для дальнейшей и теоретической, и практической разработки. Будем надеяться, что такие разработки не заставят себя ждать.

#### **2.4. Интенсивное обучение без сенсации**

Имя болгарского ученого Г.К. Лозанова стало популярным в середине 60-х годов, когда он и его сотрудники и ученики, отталкиваясь от некоторых принципов психотерапии, разработали систему приемов, способствующих созданию благоприятного эмоционально-психологического климата на уроках иностранного языка.

Главное, что взято Г. Лозановым из психотерапии, - это использование суггестии, или внушения. Сама идея внушения не нова в педагогике. Еще в 30-х годах известный советский психиатр и психотерапевт А.М. Свядоц осуществлял успешные опыты по введению информации во время сна. Однако именно Г. Лозанову принадлежит заслуга в более детальной разработке и обосновании внушения как педагогического приема. По его мнению, даже сознательное усвоение информации обязательно сопровождается неосознаваемой психической активностью, наилучшим же путем управления ею является суггестия, или внушение. Поэтому Г. Лозанов придает особое значение "неспецифическим раздражителям", не осознаваемым и не фиксируемым мозгом, которые сопровождают речь преподавателя: жестах, мимике, походке, выразительному компоненту интонации, "контакту глаз", обстановке и т. п.

В психотерапевтической теории и практике значение всех этих компонентов хорошо известно. Существуют специальные экспериментальные исследования, где показаны технические приемы контакта, влияющие на создание положительного эмоционального

климата в общении психотерапевта и пациента, и вскрыты такие приемы контакта, которые ведут, наоборот, к созданию неблагоприятного климата в подобном общении.

Г. Лозанов делит средства внушения на сложные и элементарные. К сложным относятся авторитет и инфантилизация.

Информация из уст человека, пользующегося престижем и уважением, усваивается быстрее и легче. Здесь тоже нет ничего особенно нового; подобный эффект широко известен в социальной психологии и, в частности, широко используется в деятельности средств массовой информации и пропаганды. Известно значение этого фактора и в психотерапии, да и вообще в деонтологии (учении о взаимоотношениях между врачом и больным).

Инфантилизация это установление полной, так сказать, "детской" доверительности отношений между внушающим и внушаемым. Этот принцип часто понимают (и сам Г. Лозанов дает к этому повод) как своего рода возвращение к детству, к детскому поведению. Конечно, поскольку мы имеем дело в обучении со взрослыми, а именно с обучения взрослых начинал Г. Лозанов, мы не можем заставить их вести себя, "как дети". Это и невозможно вполне. Но в известной мере инфантилизация оправдана, если понимать под ней снятие определенных поведенческих и эмоциональных стереотипов, обеспечение ощущения внутренней свободы.

К элементарным средствам внушения относятся двуплановость, интонация, ритм и концертная псевдопассивность. Под двуплановостью понимается использование "второго плана", т. е. неосознаваемых, неспецифических раздражителей. Что касается интонации и ритма, их значение понятно. Больше всего нареканий вызывает концертная псевдопассивность - так называет Г. Лозанов особое состояние "активного комфорта", когда обучаемый внутренне расслаблен, но тем не менее ощущает физический и психологический комфорт и эмоционально настроен на восприятие внушения.

Опираясь на все эти и некоторые другие положения, группа Г. Лобанова выработала систему суггестопедического (т. е. основанного на внушении) обучения иностранным языкам.

За 100-120 часов обучения, сгруппированных в "сеансы" по 4-5 часов, болгарским педагогам удалось обеспечить достижение следующих трех целей:

1) усвоения очень большого количества речевых единиц - до трех тысяч и больше. При этом выявился эффект так называемой гипермнезии, или "сверхпамяти": в условиях суггестопедического обучения резко выросло число слов, которые учащийся способен запомнить в ту же единицу времени. Сразу подчеркнем: говорить о "сверхпамяти" здесь можно только условно. Просто проявляются действительные, нормальные свойства и возможности памяти, не используемые в обычной педагогической практике. То же или близкого эффекта можно достичь и другими способами. Так, в Днепропетровске, при обучении студентов неязыкового вуза, О.Б. Тарнопольский вводит за один полуторачасовой урок до 50 иностранных слов за счет их смысловой группировки в "блоки" и определенной методики введения и закрепления;

2) выработки коммуникативных умений, т.е. способности учащихся активно использовать их языковой "запас" в общении на Иностранном языке, в понимании иностранной речи, гибко варьировать такое общение, переносить усвоенные языковые единицы в другие ситуации и использовать их для выражения собственных мыслей;

3) создания мощной мотивации учения, горячего желания и дальше заниматься иностранным языком. Общеизвестно, что школьников мы обычно принуждаем изучать язык. Студентов принуждать, как правило, уже не приходится, они сами понимают, что язык учить необходимо, это их отношение к занятиям языком чаще всего можно обозначить как отвращение. На урок же "по Лозанову" учащиеся рвутся!

Естественно, чтобы достичь этого, были выработаны определенные методические рекомендации; Уроки языка делятся на два типа: на одних вводится новый Материал, на других (они занимают больше учебных часов в общей сетке) он закрепляется. По-



дробно мы здесь не будем на этом останавливаться. Укажем лишь, что при закреплении используются различные приемы театральной педагогики, например, театрализованная импровизация, разнообразные этюды и т. п.

С конца 60-х годов опытом Г. Лозанова заинтересовались педагоги СССР и ГДР. Ряд советских преподавателей тогда стажировались в Софии в руководимом Г. Лозановым Институте суггестологии и, вернувшись в Советский Союз, попытались применить увиденное в своей практике. Сразу же оказалось, что в системе Г. Лозанова немало нерешенных проблем. Назовем две из них.

Хотя принцип единства сознательного и бессознательного в обучении считается Г. Лозановым одним из главнейших (два других - радость и ненапряженность и суггестивная взаимосвязь), в действительности такого единства ему полностью обеспечить не удалось. Между тем, отечественной методике и психологии обучения, опирающимся на сознательно-практический метод обучения иностранным языкам, в этой области удалось достигнуть очень многого, и пренебрегать возможностями сознательного усвоения языка было бы нецелесообразно. Да и вообще надо было осмыслить теорию и практику суггестопедии с принятых в нашей науке психолого-педагогических позиций.

Это "белое пятно" привело, кстати, на практике к большому количеству фонетических и грамматических ошибок в речи учащихся, что сразу же вызвало отрицательное отношение к суггестопедии со стороны многих "традиционных" преподавателей.

Второе, с чем столкнулись отечественные специалисты, - ограниченность суггестопедического обучения как формы обучения. Действительно, оно было "отработано" для месячного курса, рассчитанного на взрослых, отъезжающих за границу. С аналогичных занятий началась практика "лозановского" обучения (обычно называемого у нас в стране интенсивным обучением) и в России. Но сразу же встала проблема того, как использовать интенсивную методику в уже существующих формах и объективных условиях преподавания - в студенческой аудитории, в школе, в системе повышения квалификации. Поиск, как теоретический, так и практический, развивался и в этом направлении.

Сейчас интенсивное обучение осуществляется во многих вузах и НИИ нашей страны. В этой области работают такие опытные, высококвалифицированные преподавательские коллективы, как группы Г.А. Китайгородской, И.Ю. Шехтера (в РФ), Л.Ш. Гегечкори в Тбилиском государственном университете и др. Фактически интенсивное обучение давно перестало быть чисто "лозановским", оно получило множество модификаций, иное теоретическое осмысление.

И сам Г. Лозанов во многом переосмыслил сделанное им. Г. Лозанов подчеркивает, что главное в его системе - максимальное раскрытие неиспользуемых резервов личности ученика, как физиологических, так и психологических. Здесь имеет значение все: и поведение педагога, и создаваемая им атмосфера занятий, и содержание учебников, и подход к детям.

Во-первых, по-другому организован материал, большое внимание уделяется связи обучения с повышением эстетической и общей культуры. Во-вторых, предъявляются повышенные требования к педагогическому мастерству преподавателя, к технике его общения с учениками. Но, в-третьих, "суггестология учит учителя не только тому, как надо говорить с детьми, но и с каким внутренним отношением подходить к ним. Его авторитет - это авторитет любящего, могущего, знающего человека, того, кто организует и руководит детским коллективом, стремясь при этом, чтобы каждая отдельная личность нашла свою специфическую форму проявления в общем труде, осуществила свое максимальное развитие". В-четвертых, "в общей атмосфере легкости, непосредственности и отсутствия чувства насилия обучение детей протекает приятно, естественно, и материал усваивается незаметно... Во время учебы не следует напрягаться, бояться чего-либо, не следует делать сверхусилий для выработки разного рода ассоциаций, нет нужды повторять один и тот же материал сотни раз. Его можно воспринимать естественно и спокойно. Необходимо лишь освободиться от лишних движений как в

соматической, так и в психической сфере, от ощущения тревоги, как бы чего не упустить" (36).

Очевидно: идет ли интенсивное обучение из психотерапии или корни его следует искать не только в ней (а мы полагаем, что это так), но объективно оно реализует прогрессивные тенденции в современной педагогике. Оно направлено на комплексное развитие личности ученика, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных ее сторон. Это - творческая педагогика, направленная на обучение творчеству.

И то, что делает интенсивное обучение эффективным, есть воздействие целого "пучка" общепсихологических, социально-психологических и психофизиологических факторов. Далеко не все из них вскрыты самим Г. Лозановым и его сотрудниками (см. дис. исследование М.К. Кабардова (1983) и др. работы этого автора).

Какие же это факторы? Начнем с того, что это управляемые взаимоотношения как в группе, так и в системе "учитель - учащиеся". Г. Лозанов пишет об авторитете как основе суггестии. Это лишь отчасти верно. Авторитет преподавателя, а точнее сказать, уважение к его "прекрасной личности", обеспечивает не столько эффективность внушения, сколько доброжелательный, неформальный характер взаимоотношений с ним. В психологии есть понятие "уровня интимности", под которым понимается уровень взаимоотношений (или общения), соответствующий большей или меньшей степени взаимного согласования общения по типу направленности, социальной технике. Чем выше уровень интимности, тем легче сопереживать собеседнику. Вот этот-то уровень интимности между преподавателем и учащимся в интенсивном обучении особенно высок.

Часто преподавателя - "интенсивника" представляют себе как некую кинозвезду, подчиняющую себе умы и сердца учащихся броской артистичностью. Конечно, это не так. Совершенно неважно, мужчина или женщина ведет урок, красив он (она) или нет, похож на Грегори Пека или Вячеслава Тихонова или не похож, входит он в аудиторию пританцовывая и напевая (а именно таков стереотип) или серьезно и сосредоточенно. Чем "берет" преподаватель в интенсивной группе - несущественно; зато существенно, что у него должно быть, чем "брать", что он должен быть яркой личностью, а учащиеся должны видеть обаяние этой личности.

Автору пришлось видеть многих преподавателей интенсивных групп "в действии", и все они были разные. (Покаемся: не все, нередко самым ярким и популярным преподавателям начинают подражать более молодые и менее опытные. Но можно подражать во внешности или поведении личность скопировать нельзя.) Красивый черноглазый мужчина лет тридцати пяти, молниеносный в движениях. Полный сорокалетний увалень с умными глазами, немного флегматичный. Лысый человек небольшого роста с умно-ироничным лицом. Юная девушка, тонкая как тростинка, застенчивая и в то же время изящная в движениях и динамичная. Внешне даже неповоротливая, а на самом деле невероятно энергичная женщина средних лет, умница и фантазерка... Мы не называем имен - даем только типы. Все они разные - и всех объединяет рассчитанное обаяние личности.

В психологии общения есть понятие самопрезентации, или самоподачи. Известно, что любой из нас, вступая в контакт, определенным образом "подает" себя собеседнику, чтобы облегчить ему создание своего образа, моделирование своей личности, а это - необходимое условие эффективного общения. Вот эта-то самоподача и проявляется в общении "интенсивного" преподавателя с группой в особенно яркой форме - здесь она особенно функциональна.

Значит ли это, что любой преподаватель, считающий себя яркой личностью (и даже на самом деле ею являющийся), может уверенно войти в интенсивную группу и стяжать лавры?

В Москве проходило совещание по методике обучения иностранным языкам, на котором с уроком-демонстрацией должна была выступить опытная преподавательница,

широко известная в кругу специалистов. Случилось так, что накануне у нее произошло несчастье, она не спала почти всю ночь. Все же она пришла на совещание, и первым ее порывом было отменить урок. Однако она не отменила его.

Только что, в перерыве, она сидела в кресле в позе тяжело раненного судьбой человека. Губы сжаты, глаза потухли. Прозвенел звонок. Она встала и вошла в аудиторию, битком набитую старыми и молодыми, опытными и неопытными преподавателями, многие из которых впервые присутствовали на суггестопедическом занятии. Уже подходя к дверям, она начала на глазах преображаться: спина выпрямилась, в глазах появился блеск, на лице заиграла улыбка, движения из связанных и неуверенных стали свободными и легкими. И ни один человек из собравшихся на урок, кроме разве тех, кто очень хорошо ее знал, не мог заметить, что что-то не так. Когда двухчасовой урок закончился и слушатели, жужжа как шмели, рассеялись по зданию, она вернулась в небольшую комнатку, где два часа назад ждала своего "выхода", и почти замертво рухнула в кресло.

Мы рассказали об этом случае не для того, чтобы сделать комплимент определенной преподавательнице. И дело здесь было не в том, что она была мужественным человеком или даже просто опытным педагогом; она прежде всего была высоким профессионалом, а профессия предъявляет повышенные требования к владению своим поведением, своим общением, своими эмоциями. В этом, а не в пританцовывании и принятии красивых поз истинная артистичность педагога-суггестопеда - и не только суггестопеда!

Взаимоотношения... Не случайно слушатели интенсивных курсов, прозанимавшись месяц-полтора и вернувшись к своей ежедневной работе и обыденным делам, вновь и вновь возвращаются в дом, ставший им чем-то дорогим, живо интересуются ходом занятий и жизнью преподавателей.

Есть специальные социально-психологические исследования формирования коллектива в группах интенсивного обучения, проведенные несколько лет назад в Ленинграде и Казани. Установлено, например, что студенты-первокурсники, занимающиеся вместе в "интенсивной" языковой группе, гораздо быстрее адаптируются и в студенческом коллективе. Установлено также, что дружеские отношения, сложившиеся в группе за месяц, продолжают существовать и долго после того, как занятия закончились. Установлено и то, что люди, прошедшие интенсивный курс и усвоившие вместе с языком определенный стиль взаимоотношений, вернувшись к своей работе руководителя коллектива, часто уже не могут вернуться к привычной манере поведения: они вынуждены перестраивать взаимоотношения и способы общения с подчиненными.

Мы говорили **выше** о "владении своим общением". Вот это - и не только владение своим общением, но и вообще управление общением на уроке, да и вне его - еще один фактор эффективности интенсивного обучения.

Чтобы общение (и не только на иностранном языке) было эффективным, человек должен провести предварительную ориентировку, потом, опираясь на "собранный информацию", правильно спланировать и осуществить само общение. Эта ориентировка очень многообразна. Сюда входят функции и цели общения: зачем мне общаться, чего я должен добиться? Сюда входят (если речь идет о предметно ориентированном групповом общении, а именно так обстоит дело на уроке) состав группы, ее объем, знание о формальных и неформальных взаимоотношениях в ней, о психологических, прежде всего ценностных особенностях ее членов, влияющих на эффективность совместной деятельности. Сюда относятся и знание социальных ролей, и моделирование личности конкретного собеседника, позволяющее нащупывать наиболее прямой путь к нему не методом "проб и ошибок", а сразу "попадать в десятку", а также ориентировка в пространственных и временных условиях общения и многое другое.

Далеко не всякий взрослый (и, к сожалению, не всякий преподаватель) в достаточной мере владеет навыками такой ориентировки. Нечего и говорить о школьниках, ко-

торые, по существу, через общение со сверстниками и учителями еще только учатся общению.

Но обучать общению, в частности общению на иностранном языке, крайне трудно, если все факторы, бессознательно учитываемые при ориентировке, будут свободно варьироваться. Остается одна возможность - жестко задать их с самого начала, сознательно наложить ограничения на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечивались оптимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения общения в этой жестко заданной, управляемой ситуации общения, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечивать перенос сформированных умений и навыков в новые условия.

Ничего подобного до сих пор в школе - как средней, так и высшей - не делалось. И тем важнее, что это один из "китов" интенсивного обучения.

Действительно, анализируя методику и практику этого обучения, легко видеть, что его создатели уже при подборе учебной группы обеспечили ей характеристики, оптимальные с точки зрения психологии общения. Это относится, например, к объему группы (8-12 человек), к ее составу по полу, личностным характеристикам и т. п. Группа, состоящая из людей, близких по типу личности, будет работать на занятиях хуже, чем неоднородная. Далее, с самого начала жестко задается система социальных ролей в группе. Вы общаетесь на уроке не как Иван Иванович Иванов - никто даже и не знает, что вы Иванов и работаете заведующим лабораторией в таком-то НИИ. Вы - месье Пьер Легран, знаменитый велосипедист и чемпион Франции. И вы в том возрасте, когда близится ваш уход из спорта. А ваша соседка - вы не знаете, кто она; вернее, знаете, что она мадемуазель Иветта Реньо и работает на киностудии помощником оператора, и что в прошлом у нее была страстная любовь, которую она не может забыть. Надев эту "маску" и видя такие же "маски" на других, вы не подстраиваетесь к реальным личностям и не подаете себя во всей полноте ваших личностных особенностей. Вам задан каркас общения, который может, естественно, обрастать живой плотью общения, взаимоотношений. Вы сами себя ведете и принимаете своих собеседников в соответствии с "правилами игры", с законами "комедии масок". Но как условный Бригелла или Панталоне, действуя согласно своему сценическому амплуа, может в его рамках сколько угодно проявлять и свои личностные черты, так и все "Пьеры Леграны" будут различными в разных группах.

И оказывается, что в маске Пьера Леграна вы, Иван Иванович Иванов, чувствуете себя свободнее, чем без нее! Преподаватели-суггестопеды уже давно не удивляются, когда обнаруживают: Иванов, общаясь как Легран, проявляет, высвобождает те обычно скрытые, зажатые, нереализуемые в обыденной жизни особенности личности, характера, темперамента, которые, оказывается, ему свойственны; это позволяет ему почувствовать себя свободно, уверенно, радостно... А по ходу занятий маска Леграна понемногу снимается. В ней уже нет нужды.

Далее: на интенсивных занятиях нет немотивированного, бессмысленного общения. Любой акт общения, любой контакт всегда внутренне оправдан. Ситуацией, импровизируемой преподавателем. Откровенной игрой. Отсюда важность "театрализации" в интенсивном обучении, отсюда в высшей степени творческий характер занятий. Не говоря уже о принуждении, всякий шаблон, всякая скука противопоказана интенсивному обучению.

В любой момент преподаватель должен обеспечивать на занятиях оптимальный психологический климат, стимулирующий работу внимания, памяти, мышления, восприятия, дающий ровное, радостное и спокойное эмоциональное ощущение. Для этого есть и отработанные приемы (так, ученику никогда не указывают на сделанную ошибку: преподаватель просто повторит сказанное правильно, без ошибки), но чаще преподаватель импровизирует, исходя из общих принципов обучения. Одновременно он должен

думать и об управлении групповым общением: вовлечь в общую работу одного, столкнуться в общем этюде двух других, сделать А лидером хотя бы "на час", а Б, который привык быть лидером в своем коллективе и претендует на это и в группе, подавляя других, на некоторое время до какой-то степени выключить из общения.

Всему этому помогает обстановка занятий. Не столы и жесткие стулья, а поставленные в кружок кресла. Не облупленные, сто лет назад покрашенные в унылый серый цвет стены и потемневшие от пыли гардины, а уютная, светлая, украшенная репродукциями комната, где каждая вещь подобрана с любовью и знанием человеческой психологии. В перерыве между частями сеанса -негромкая, мягкая музыка. И даже кофе, который имеет свой психологический смысл (не говоря уже о физиологическом).

Управление общением предполагает и еще один важный компонент, связанный с процессами контакта. С одной стороны, для того, чтобы управлять общением, преподаватель должен мастерски владеть средствами установления и поддержания контакта, вообще внешней его техникой произвольно управлять ею. С другой стороны, он должен обучать своих слушателей приемам контакта, определенным коммуникативным стереотипам.

Все это не может не привести нас к выводу, что если в "традиционных" формах обучения интенсификация и оптимизация педагогического общения желательны и даже необходимы, но органически не связаны с учебным процессом, то в интенсивном обучении умения оптимального педагогического общения входят в число профессиональных умений преподавателя как совершенно неотъемлемая часть. Без них интенсивное обучение вообще невозможно. В сущности, мы имеем здесь дело с новым типом учителя, с учителем будущего, сама личность которого оказывает не только воспитывающее, но и непосредственно обучающее воздействие на учащихся.

Другой вопрос, что формы и методику интенсивного обучения пока еще нельзя перенести непосредственно в школу. Такие эксперименты, однако, уже ведутся.

Видимо, пришло время для прогнозирования школы будущего под этим углом зрения: как уже сейчас при обучении сегодняшних и завтрашних студентов-педагогов предусмотреть те требования к учителю, которые станут естественными через 15-20 лет. Педагог не может обеспечить полноценное формирование личности школьника, не будучи сам яркой личностью, не обладая сам теми качествами, которые он призван воспитать у своих учеников!

"От таланта педагога, масштабности и богатства его личности, от его эрудиции и глубины сердца зависит прежде всего духовный климат школы, тот нравственный тип человека, который она формирует", - говорил тогда еще первый секретарь ЦК КПСС Белоруссии П.М. Машеров, по своей первой профессии -учитель (16). Эти слова полностью применимы к процессу обучения. Прав, например, М.И. Махмутов, отмечающий, что успех в формировании личности и развитии мыслительных способностей школьника достигается главным образом на уроке, когда учитель остается один на один со своими 35-40 воспитанниками" (25; с. 336).

К сожалению, сегодняшняя система как приема в педагогические вузы, так и психолого-педагогической подготовки будущих учителей пока еще не соответствует этим требованиям. "Нуждается в дальнейшем совершенствовании отбор студентов в педагогические учебные заведения, - говорил в докладе на Всесоюзном съезде учителей министр просвещения СССР М.А. Прокофьев. - Мы не можем пожаловаться на малый конкурс: он достаточно велик. Но он не выявляет важного качества - склонности абитуриента к воспитательной работе с детьми" (46).

Украинский исследователь П. Наумов в течение 10 лет обследовал в общей сложности 1400 учителей - выпускников пединститута. "Исследования **показывают**, -пишет он, - что теоретическая подготовка студента в институте еще не предопределяет его действительную Практическую готовность к работе в школе, и даже длительный стаж не всегда обеспечивает учителю психологические навыки" (26).

Иными словами, если мы плохо подготовили будущего учителя как практика-психолога, если он не умеет обеспечить оптимальных взаимоотношений со школьниками, не умеет управлять социально-психологическими процессами в детском коллективе и владеть собственным общением и собственным поведением, едва ни 10 или 20 лет, проведенных в стенах школы, сделают из плохого педагога - хорошего, из нелюбимого - любимого и уважаемого,

Значит, вопрос состоит в том, чему необходимо учить будущего педагога. Частичный ответ на этот вопрос - в той части, которая касается навыков и умений педагогического общения, - мы попытаемся дать в следующей главе.

## **2.5. Новые тенденции в педагогике и психологии и их значение для методики обучения русскому языку**

(В разделе использованы материалы Сабине Утес)

В своей работе мы исходим из понимания методики обучения как обобщенной теории управления учебным процессом. Сам этот учебный процесс понимается нами как система обучающих действий преподавателя, направленная на организацию, мотивирование и контроль активной, творческой, коллективной познавательной деятельности учащихся. Можно сказать, что процесс обучения есть совместная разделенная деятельность учителя и учеников. Такая деятельность должна быть эффективной или, как принято говорить в современной педагогике, оптимальной.

Очевидно, что принятие наиболее рационального методического и вообще педагогического решения требует от учителя сознательно управлять учебным процессом, прежде всего через собственные обучающие действия. Наша задача как методистов - дать учителю систему ориентиров (ориентировочную основу) для принятия оптимального решения и средства для его выполнения.

Это значит, прежде всего, показать, какие факторы определяют вариантность и эффективность учебного процесса, и вскрыть их взаимосвязь.

Сами эти факторы могут иметь различную природу, т. е. быть общеметодологическими (философскими), общепсихологическими, педагогико-психологическими, психолингвистическими и дидактическими, наконец методическими, причем учебный процесс не остается все время неизменным: он развивается, изменяется независимо от сознательного вмешательства преподавателя или методиста в силу самых различных причин экономического, социального, социально-психологического и т. п. порядка. Развитие теории психологии, педагогики и других дисциплин позволяет выявить и использовать для оптимизации учебного процесса все новые факты и закономерности. Так или иначе, методика не стоит на месте.

Куда же она движется? Вообще можно ли предложить, так сказать, долгосрочный прогноз развития методики на 5, 10, 15 лет? По нашему мнению, это не только можно, но и совершенно необходимо сделать. Без подобного прогноза, как показала практика, возникают огромные сложности как при подготовке преподавателей, так и при планировании и написании учебников и других учебных материалов, полный "жизненный цикл" которых исчисляется как раз 10-15 годами. Конечно, любой прогноз такого рода не может не носить вероятностного характера.

Источником для подобного прогноза могут быть состояние тенденции развития наук, в той или иной мере являющихся базисными для методики. В качестве таких наук мы рассматриваем дидактику, психолингвистику, психологию обучения, социальную психологию.

В современной дидактике определилась ведущая роль нескольких принципов, все в большей степени влияющих на учебный процесс независимо от конкретного учебного предмета. Это принципы: а) активности, б) креативности, в) коллективности, г) проблемности, д) развивающего обучения, е) мотивированности, ж) индивидуализации.

*Принцип активности* заключается в том, что учащиеся должны выступать в совместной учебной деятельности не как пассивные объекты манипулирования со стороны учителя, а как равноправные соучастники учебного процесса. Для этой цели необходима специальная работа учителя, направленная на обучение учеников различным формам самостоятельной работы как на уроке, так и вне его.

*Принцип креативности* связан с тем, что активность учащихся должна носить не репродуктивный, а продуктивный характер, т. е. быть творческой активностью. Это означает, что учащиеся должны не просто следовать данному им алгоритму, но самостоятельно оценивать ситуацию и принимать самостоятельные решения.

Особое место занимает *принцип коллективности*, на котором следует остановиться подробнее. Его отстаивала еще Н. К. Крупская. Она, в частности, писала: "Работать коллективно не значит просто работать вместе... Коллективной работой называется такая работа, которая имеет общую цель. Но достижение этой общей цели обычно допускает и даже требует определенного, обычно очень сложного разделения труда... Постоянное сознание себя как части целого имеет громадное воспитывающее, дисциплинирующее значение..." Но не случайно Н. К. Крупская постоянно подчеркивала, что этот коллективный труд учащихся должен быть сознательно организован преподавателем, требует специального планирования и обучения учеников навыкам именно коллективной работы.

При обучении русскому языку, как и в других случаях, принцип коллективности неразрывен с принципами активности, креативности, индивидуализации и т. п. Кроме того, чем сильнее методическая организация преподавания русского языка воздействует на развитие ученического коллектива, тем более благоприятные условия создаются для личностного развития каждого отдельного ученика. Сам учебный процесс должен выступать как коллективный процесс, в котором учащиеся вступают во взаимные отношения, ведущие к их взаимному обогащению.

Ученическим коллективом должны быть осознаны цели (перспективы) коллективной учебной деятельности. Вначале это должны быть ближайшие цели. С развитием коллектива все большее значение приобретают более отдаленные цели, перспективы, наполненные социальным значением.

*Принцип проблемности*, как известно, заключается в том, что любой материал, предлагаемый для усвоения, должен даваться как способ решения той или иной коммуникативной (когнитивной, эстетической и т.д.) задачи. Иными словами, при обучении языку учебный процесс должен выступать как последовательность подобных задач.

*Принцип развивающего* обучения диктует характер этих задач. Они в каждый данный момент должны стимулировать ученика к движению вперед в рамках "зоны ближайшего развития" (Л.С. Выготский). Задача, решение которой не поднимает ученика хотя бы на одну ступень, дидактически и методически бессмысленна. Что касается принципа мотивированности, то именно мотив (или система мотивов) и выступает как движущая сила при решении учеником поставленной перед ним задачи. При этом следует иметь в виду необходимость создания в процессе обучения учебно-проблемной ситуации для формирования положительной мотивации учебной деятельности. Для становления мотивации учебной деятельности большое значение имеет включение всех учащихся в активную учебную работу. Далее, различные формы коллективной деятельности учащихся играют значительную роль в становлении мотивации учения.

Сложнее с *принципом индивидуализации*, на котором нам придется остановиться подробнее. Нередко он трансформируется в проповедь максимального учета преподавателем индивидуальных особенностей учащихся. Однако еще Гегель решительно заявил, что "нужно объявить пустой и бесцельной болтовней утверждение, что учитель должен приспособляться к индивидуальности своих учеников, научать и образовывать их. Для этого у него нет времени". Как же сочетать указанный принцип с реальностью учебного процесса?

Во-первых, сочетание принципа индивидуализации с принципами активности, коллективности и т. п. позволяет указать (как на наиболее перспективный) на другой путь: самостоятельное нахождение учеником своего места в коллективной работе в соответствии со своими интересами, опытом деятельности и личностными особенностями.

Во-вторых, в методическом плане можно и нужно обеспечить баланс единства и дифференциации процесса обучения.

Учебный процесс должен быть, прежде всего, единым для всех учащихся одного класса (одной группы), независимо от их индивидуальных различий. Примат единства диктуется не только необходимостью методически и организационно реализовать учебный процесс, он оправдан и эффективен также по ряду других соображений. С одной стороны, для всестороннего развития личности каждого учащегося и обеспечения коммуникативности и кооперативности процесса обучения целесообразно объединение для выполнения одинаковых заданий всех учащихся, имеющих достаточно различный опыт, различные интересы, потребности, убеждения и различное поведение. С другой стороны, при данных объективных и субъективных условиях обучения русскому языку в одном классе индивидуальные процессы усвоения характеризуются универсальным (закономерным) протеканием. Единое обучение русскому языку может и должно быть организовано на основе этих закономерностей.

Относительно уровня единых упражнений и заданий, а также соотношения между учебными действиями ознакомления, запоминания, тренировки и применения языковых средств обучение должно быть рассчитано на основной (успевающий) контингент учащихся, с тем, чтобы большинство учащихся класса могло успешно выполнять их в объеме и качестве, предусмотренном учебной программой. Наряду с этим включение в обучение индивидуально-дифференцированных упражнений и задач может обеспечить удовлетворение неодинаковых потребностей учащихся с более слабым и более высоким уровнем развития тех или иных индивидуальных качеств.

Перечисленные и охарактеризованные выше принципы со всей очевидностью взаимосвязаны. Естественно, уже внедрение каждого из них в отдельности не может не привести к известной оптимизации учебного процесса. Однако в настоящее время вопрос стоит иначе: как можно и можно ли построить учебный процесс, в котором была бы реализована вся система этих принципов?

Перейдем к психолингвистике. До сих пор методика обучения русскому языку как иностранному опирается в основном на те положения, которые были выдвинуты на первом этапе развития теории речевой деятельности в 60-70-х годах и отразились в публикациях того периода. Между тем за прошедшие два десятилетия теория речевой деятельности прошла определенный путь. Попы гнемся обозначить основные тенденции ее развития.

Уже в первой половине 70-х годов произошел успешный синтез теории речевой деятельности с относительно новой психологической дисциплиной, оформившейся в те же годы психологией общения (психологической теорией речевого общения). Эта тенденция довольно быстро отразилась в методике в форме коммуникативного подхода (или принципа активной коммуникативности).

Если "классическая" психолингвистика, в том числе теория речевой деятельности, на раннем этапе своего развития оперировала как максимальной единицей высказыванием, то в последнее десятилетие она все больше превращалась в "психолингвистику текста". Эта тенденция, хотя и оказала на методику последних лет известное влияние, до сих пор не привела к каким-либо серьезным инновациям. В так называемую психолингвистику третьего поколения, к которой можно отнести и развиваемую в СССР и ряде других стран теорию речевой деятельности, "встроены" проблемы, связанные с личностью, эмоциональным состоянием, психологией индивидуальных различий и т. п. В рамках этой тенденции были получены экспериментальные данные, исключительно значимые для методики обучения иностранным языкам. Речь идет, например, о проделан-



ном М.К. Кабардовым (1983) исследовании роли индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком при интенсивном обучении. Использовались наблюдение, анкетный метод и прямые экспериментально-психологические методики. Главный результат: четкое распадение всех учащихся на два типа по характеру овладения иностранным языком (в терминологии автора - коммуникативный и некоммуникативный) позже появился термин "лингвистический", который более точно определяет данный тип). Они различаются по следующим параметрам.

**Тип I** (коммуникативно-речевой): инициативность в общении; короткие латентные периоды речевых действий; легкость понимания на слух; равновесие произвольного и непроизвольного запоминания; преобладание слуховой памяти; более детальное воспроизведение образного материала; более высокая невербальная оценка по тесту Векслера; мобильность второй сигнальной системы: большой объем речевой продукции; словесная беглость; стереотипность ответов; наличие повторов; медленное решение аналитических задач на языковом материале. Деятельность в целом характеризуется непроизвольностью, импульсивностью, свернутостью отдельных операций.

**Тип II** (когнитивно-лингвистический): пассивность в общении; длительные латентные периоды; трудности понимания на слух; преобладание произвольного запоминания, вербальной памяти; схематичное воспроизведение образного материала; более высокая вербальная оценка по Векслеру; меньший объем речевой продукции, даже в родном языке; малая скорость решения речевых задач; нестереотипность ответов; малое число повторов; хорошее качество и быстрота решения аналитических задач на языковом материале. Деятельность в целом характеризуется произвольностью, опосредованностью, осторожностью в принятии решений, развернутостью операций, высоким уровнем саморегуляции.

Следует подчеркнуть, что эти типы врожденные, т.е. ни сам учащийся не может "выбиться" из своего типа, ни преподавателю невозможно перестроить психику учащегося. Между тем, даже при обследовании слушателей интенсивных (студенческих) групп, около 20-30% оказались принадлежащими ко второму ("некоммуникативному") типу - а ведь при комплектовании интенсивных групп происходит естественный, а иногда и сознательный отбор! Значит, в обычных группах (в частности, школьных классах) "некоммуникативных" учащихся должно быть во всяком случае больше трети - вероятно, примерно 50 %.

Последняя, четвертая тенденция связана с самим предметом психолингвистики. В последние годы все чаще появляются работы, посвященные предметным значениям, вернее, предметной форме существования значений. В целом психолингвистическая теория речевой деятельности все больше становится "психосемантической" в широком смысле, т.е. ориентированной не только на вербальные, но и на предметные значения, синтезирующей психологическую теорию слова и психологическую теорию значащего образа. С точки зрения методики, эта тенденция представляет интерес в двух планах. Один из них можно охарактеризовать как методологию предмета усвоения, т.е. обучение языку не как прагматическому орудию, а как путеводителю в окружающем предметном - вещном и социальном - мире. Второй план - более конкретный. Дело в том, что целый ряд собственно методических вопросов непосредственно упирается в соотношение словесного и предметного значения; назовем проблему семантизации, а также весь комплекс вопросов, связанных с аудиовизуальными средствами обучения. К сожалению, эта область методики пока что не опирается в должной мере на современные психологические данные и теории, и здесь, несомненно, есть богатые неиспользованные резервы.

Далее остановимся на психологии обучения. Более 30 лет назад была выдвинута психологическая теория поэтапного формирования умственных действий (позднее переименованная ее создателем П.Я. Гальпериным в "теорию управления усвоением"), быстро доказавшая свою плодотворность при обучении целому ряду предметов. Известно, что

по ряду причин после кратковременного увлечения интерес методике обучения иностранным языкам к теории управления усвоением резко упал. Однако именно она в настоящее время способна дать аргументированное научное обоснование оптимального соотношения теории и речевой практики в обучении языку, указать характер и способ презентации системы ориентиров, необходимых для успешного овладения учащимися речевой деятельностью на иностранном языке, и предложить последовательность обработки речевого действия, т. е. систему упражнений.

Другое направление современной психологии обучения связано с обучением коммуникативным умениям как способам использования языковых знаний и речевых навыков для решения практических задач общения. Методика обучения коммуникативным умениям с точки зрения психологии обучения представляет собой частный случай так называемой методики "деловых игр". Такой подход пока в основном чужд нашей методической теории и практике.

А теперь коротко о социальной психологии. Можно сказать, та в массовой методике обучения русскому языку она вообще не используется, хотя ни полноценная воспитательная работа, ни создание оптимального психологического климата на занятиях, ни внедрение в учебный процесс коллективных форм обучения невозможны без активного профессионального вмешательства социального психолога. Это относится также и к лингвострановедению, которое в течение многих лет развивалось в полном отрыве от социально-психологической проблематики. Кроме того, лингвострановедение до сих пор развивается как некая область, полностью отличная от методики, хотя на словах оно как будто идет по методическому "ведомству". Во всяком случае, частью методической системы оно не стало. А между тем, современная методика также невозможна без трактовки языка как системы культурных ценностей. Таковы в общих чертах наши размышления по поводу развития ряда наук, в той или иной мере являющихся базисными для методики. В заключение хотелось бы особенно подчеркнуть, что все отмеченные выше принципы и тенденции не противоречат друг другу, складываются в единую систему управления учебным процессом, во многом отличающуюся от той, которая принята в настоящее время (или стихийно сложилась в практике обучения).

Создание подобной системы управления учебным процессом должно привести к пересмотру и системы подготовки преподавателей русского языка как иностранного, а также выработке новой модели учебника - "учебника 2000 года".

### **3. УЧИТЬСЯ УЧИТЬ**

#### **3.1. "Орудия труда" учителя**

Из сказанного выше ясно: существует определенный набор профессиональных требований к учителю (да и вообще к преподавателю), совершенно не исчерпываемый знанием соответствующего предмета и выученными в пединституте теоретическими положениями общей дидактики и методики. Главное в этих требованиях, как совершенно справедливо отмечает Н.В. Кузьмина (20; с. 11), -это умения, связанные с различными видами деятельности, в которые учитель должен уметь включать учащихся.

*Конструктивная* деятельность учителя - отбор и организация учебного материала. В современной школе эта функция в основном отобрана у учителя и передана педагогическим учреждениям и коллективам, формирующим учебные планы, программы, пишущим учебники и т. п. Но в том и заключается конструктивное мастерство учителя, чтобы уметь гибко приспособлять внутреннюю организацию учебного материала в рамках, заданных программой и учебником, к изменяющимся обстоятельствам, к конкретным особенностям данного состава учеников и т.д.

*Организаторская* деятельность учителя связана с организацией им собственной деятельности и деятельности учащихся. Здесь тоже поставлены определенные рамки - хотя бы методическими требованиями, контролируруемыми директором школы, инспектором

РОНО и т.д.

Для нас наиболее интересной является, конечно, *коммуникативная* деятельность.

В истории педагогики и педагогической психологии, в частности отечественной, неоднократно ставился и другой вопрос - о тех специальных личностно-психологических качествах учителя, которые обеспечивают успех того или иного вида его деятельности.

Первой, можно сказать пионерской, работой была книга Н.Д. Левитова "Детская и педагогическая психология" (М., 1960), где большое внимание уделено особенностям деятельности учителя и содержанию его педагогических способностей. Их он выделяет пять:

- 1) способность передавать знания детям кратко и интересно;
- 2) способность понимать ученика, основанную на наблюдательности;
- 3) самостоятельный и творческий склад мышления;
- 4) находчивость, или быструю и точную ориентировку;
- 5) организаторские способности (касающиеся собственной деятельности и работы с детским коллективом).

Особенно важными были исследования Ф.Н. Гоноболина, перу которого принадлежит "Книга об учителе" (М., 1965). Изложим его взгляды по одной из последних его публикаций, относящейся уже к 1975 году (7).

Ф.Н. Гоноболин выделяет, прежде всего, *дидактические* способности (соответствующие конструктивным способностям у Н.В. Кузьминой). К требуемым для них психическим качествам он относит, во-первых, способность к «реконструкции» учебного материала, точнее - к свободному **обращению** с ним, "антидогматичность". Во-вторых, способность оценить трудность материала для определенного ученика. В-третьих, находчивость. В-четвертых, изобретательность.

Вторая группа способностей - *экспрессивные*, или выразительные, способности, относящиеся в основном к речи. Но, по мнению Ф.Н. Гоноболина, в педагогической работе играют существенную роль и мимика, и другие формы поведения, и даже внешний вид учителя.

Третья группа способности "читать по лицам детей", или *перцептивные*. Сюда относятся и внимание учителя. "Эти перцептивные способности педагога тесно связаны с умением общаться с детьми, устанавливать с ними контакты, что зависит от наличия у него коммуникативных способностей, например педагогического такта, уважения к детям, учета их возрастных и индивидуальных особенностей и т.п." (7; с. 108).

Четвертая группа (или пятая, если считать коммуникативные способности особой группой) - *организаторские* способности.

Пятая *суггестивные*, т.е. способности к внушению, заключающиеся в силе непосредственного волевого влияния на учащихся.

И шестая *научно-познавательные* (или академические). В других работах Ф.Н. Гоноболина выделяется еще педагогическое воображение, распределение внимания, а также личностные способности (выдержка, настойчивость и др.).

Столь детальная классификация сама по себе явилась большим шагом вперед. Но легко заметить, что распределение различных способностей учителя по группам в ряде случаев неточно и противоречиво. Дидактические способности, конечно, специфичны, но они неотделимы от научно-познавательных. Что же касается экспрессивных, перцептивных, коммуникативных и суггестивных способностей, то мы не видим оснований для выделения их в особые группы: это, несомненно, разные стороны одного и того же комплекса педагогических умений (к тому же идея "суггестивных способностей" вызывает большое сомнение).

Наконец, прямое отношение к нашей проблематике имеет цикл работ профессора И.В. Страхова, создавшего в Саратовском педагогическом институте целую психолого-педагогическую школу написавшую на своем знамени слова: "Педагогический такт". В 50-60-е годы здесь было выпущено несколько сборников под единым названием "Очер-

ки психологии педагогического такта". Правда, под общим именем педагогического такта в них рассматривались самые разнообразные компоненты деятельности учителя и различные его способности, в частности, и вопросы педагогического общения. И.В. Страхову удалось четко обрисовать очень многие из тех требований к общению учителя, о которых мы говорили выше.

Дальше мы, время от времени обращаясь к некомуникативным (или, точнее, не непосредственно коммуникативным) особенностям деятельности учителя, сосредоточимся на его коммуникативных умениях и способностях и их воспитании.

Первое, что надо четко выяснить: в какой мере мы можем здесь говорить о способностях!

В психологии под способностями обычно понимают прижизненно формирующиеся особенности личности человека, обеспечивающие большую эффективность в той или иной деятельности. Формируются они в процессе самой деятельности на базе врожденных психофизиологических предпосылок, называемых задатками. Таким образом, "способность" - категория дифференциальной психологии, она связана с индивидуальными особенностями личности и деятельности.

Видимо, в нашем случае едва ли правомерно говорить именно о коммуникативных способностях учителя; речь скорее идет о том комплексе профессиональных умений, которыми он должен располагать независимо от своих индивидуальных качеств. Конечно, эти последние тоже имеют значение; прежде всего они определяют индивидуальный стиль деятельности учителя, то, какие конкретные способы и приемы педагогического воздействия он выбирает и как их сочетает. Но для нас важно другое: что должен уметь каждый учитель.

Итак, когда тот или иной автор говорит в данном случае о "способностях", надо ясно понимать, что он имеет в виду - собственно способности или профессиональные умения.

### **3.2. И видеть, и понимать**

Если воспользоваться классификацией Е.А. Климова, согласно которой существуют пять типов профессии: "человек - природа", "человек-техника", "человек-художественный образ", "человек - знаковая система", "человек - человек", то профессия учителя - классический пример профессии типа "человек - человек", или социомической, требующей "интерсоциальных способностей". Последние определяются этим автором как "все те личностные качества, которые обеспечивают успешное взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместных действий" (12; с. 143).

Е.А. Климов перечисляет и комплекс "педагогических способностей", куда, по его мнению, входят:

- 1) высокий уровень умственных способностей;
- 2) высокий идейный и моральный облик;
- 3) организаторские способности;
- 3) способность быстро и правильно понимать внутреннее душевное состояние другого человека;
- 4) волевые качества;
- 5) способность использовать речь как средство воздействия на людей;
- 6) способность одновременно быть внимательным ко многим объектам;
- 7) способность с большой вероятностью предвидеть дальнейшее поведение и развитие ученика.

Вполне очевидно: то, что Е.А. Климов называет "способностями", на самом деле (за исключением пунктов 1 и 2) как раз и является профессиональными умениями, которым можно обучать. Остановимся несколько более подробно на некоторых из перечисленных "способностей".

То, что описано в пункте 4 - способность понимать внутреннее душевное состояние

другого человека, в психологии часто называется эмпатией. По существу, дело в умении учителя правильно моделировать мотивационную структуру личности и вообще личностные особенности ученика, его эмоциональное состояние, уровень внимания, степень физического и умственного утомления и т. д. и учитывать их в общении. Эти умения можно разделить на две группы:

а) умения "читать по лицу", по мимике или по поведению - т.е., так сказать, технические умения ориентировки в собеседнике. Сложность здесь в том, что, по экспериментальным данным, внешние реакции младших школьников неадекватны с точки зрения "взрослой" коммуникации - в школьные годы происходит как раз становление техники, в особенности техники обратной связи. Но тем не менее "чтению по лицу" вполне можно обучать, в частности, при помощи специальных учебных кинофильмов;

б) умения переходить от техники к внутреннему моделированию.

Умения первой группы являются условием такого перехода, но он совершенно не обязателен - можно видеть, но не понимать. Вспомним описанного А.А. Бодалевым педагога, который полагал, что умные - "те, кто все делает последовательно и аккуратно" (3). Известный русский филолог М.М. Покровский писал, что учителя и родители полагают умными тех, кто послушен. Как бы точно такой педагог ни фиксировал внешние признаки поведения, он не будет в состоянии правильно их интерпретировать. И даже если он сможет "понять состояние учащегося", он не сможет "встать на его позицию". За счет чего могут формироваться такие умения?

Во-первых, за счет характера взаимодействия. Иными словами, учитель может и должен учиться ориентировке в личности учащегося не вообще, а в условиях конкретной деятельности, при конкретной цели взаимодействия, в конкретном классе ситуаций. По данным некоторых экспериментов, это даже более важно, чем общая способность к моделированию личности другого. Применительно к педагогическому общению об этом пишет В.М. Роздобудько: "В процессе более длительного общения с детьми понимание все больше подчиняется условиям и задачам деятельности..." (33; с. 132).

Во-вторых, за счет общей способности к моделированию личности другого, зависящей в свою очередь от направленности личности педагога. Здесь, по-видимому, стоит вопрос не об обучении профессиональным умениям, а именно о способностях, т.е. о направленном профотборе: едва ли можно научить совершенно "некоммуникабельного" человека тому, что не соответствует типу его личности.

В-третьих, за счет "дифференциальной точности", т.е. настроенности на моделирование именно данного человека, что связано с общим и дифференцированным опытом общения. Основное, чему здесь можно и должно обучать, - отказ от стереотипной установки на ученика (А.А. Бодалев, А.С. Золотникова и др.).

Еще раз подчеркнем: выше речь шла о предварительной ориентировке, необходимой для оптимального воздействия на учащегося. Сами же умения такого оптимального воздействия сформулированы Е.А. Климовым как способность использовать речь в качестве средства воздействия на людей. Нельзя не заметить тут неточность: никак нельзя ограничиться только речью коммуникативные умения включают весь комплекс поведения. У умений этого рода два аспекта:

а) то, что называется в социальной психологии "самоподачей", т.е. коммуникативное использование особенностей собственной личности, о чем писал А.С. Макаренко;

б) техника общения и контакта - как вербальная, так и невербальная. Как тому, так и другому вполне возможно обучать.

Итак, вернемся еще раз к основным, прежде всего коммуникативным, умениям учителя с тем, чтобы поставить вопрос о возможности направленного обучения им.

1. Волевые качества, т.е. умения управлять своим поведением.

2. Качества внимания, в особенности такие, как наблюдательность, гибкость (переключаемость) и т.п.

3. Умения социальной перцепции, или "чтения по лицу";

4. Умения понимать, а не только видеть, т. е. адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам.
5. Умения "подавать себя" в общении с учащимися.
6. Умения оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. умения речевого общения.
7. Умения речевого и неречевого контакта с учащимися.

К этому списку надо добавить еще "гностические" (как называет их Н.В. Кузьмина) умения, связанные с осознанием, систематизацией и переносом информации.

В последние годы все чаще появляются специальные экспериментальные исследования, посвященные роли отдельных перечисленных выше умений в профессиональной деятельности учителя.

Так, например, исследовались умения понимания школьника учителем, включая коммуникативные умения (С.В. Кондратьева и В.М. Роздобудько). Получены некоторые интересные данные - так женщины-учительницы в целом более точно понимают школьника, чем мужчины-учителя. Преподаватели гуманитарных предметов превосходят в этом отношении "точников". Влияют на это умение также интеллектуальный уровень и конструктивное воображение.

Наблюдательность учителей исследовали Я.Л. Коломинский и Н.А. Березовин. И здесь женщины, как оказалось, превосходят мужчин (впрочем, это в психологии было известно и раньше и относится не только к педагогам). Но что особенно интересно - молодые учителя (до 5 лет стажа) судят об отношениях учащихся точнее, чем опытные. В работе, проведенной совместно с С.Б. Ворошиловой, Я.Л. Коломинский показал, что наблюдательность учителя (опять-таки имеются в виду отношения учащихся) можно целенаправленно развивать.

А.А. Бодалев еще в 1968 году опубликовал статью, посвященную социальной перцепции у учителя. Выяснилось, что учителя, давая словесные "портреты" учащихся, обращали особое внимание на индивидуальные признаки их внешнего облика, на особенности их поведения, голоса, одежды (в особенности подчеркивали мимику, характерную позу, осанку), на общую подвижность. В оценке отдельных сторон личности учащихся у учителей преобладают внимательность, память, отношение к учению, дисциплинированность, отношение к труду, отношение к вещам, отношение к родителям и педагогам. Но зато учащиеся в своих оценках сверстников гораздо больше говорят об их отношении к товарищам и вообще к людям и называют больше различных личностных качеств, чем учителя. В характеристиках, полученных от старшекласников, оказалось также больше, чем в характеристиках, написанных педагогами, и упоминаний о чертах, которые принято включать в так называемый психический склад личности.

Гностические умения учителя изучали Н.В. Кузьмина и Н.А. Стафурина, показавшие, что чем больше рефлексивность (способность к осознанию своего поведения), тем выше педагогическое мастерство учителя.

Вернемся к тем умениям, которые имеют прямое отношение к педагогическому общению. Очевидно, что это умения 3-7 (см. с. 56).

Как можно целенаправленно развивать эти умения и можно ли это сделать вообще?

Общий ответ: несомненно, можно. Более того, совершенно не обязательно делать это только на "профессиональном" материале педагога. Здесь вполне пригодны неспециализированные методики, направленные на формирование соответствующих умений без конкретной профессиональной направленности, хотя ограничиться только ими, естественно, нельзя.

Существуют (и применяются в нашей стране и за рубежом) и специализированные методики. Таких методик три. Во-первых, моделирование-то, что Н. В. Кузьмина называет "педагогическими играми". Иначе говоря, создается ситуация, где один из студентов играет роль учителя, а другие - учеников, и "проигрывается" поведение в этой ситуации. Во-вторых, микропреподавание - пробный урок, очень короткий (5-10 мин) и

с очень маленькой (5 человек) группой учащихся, иногда с видеозаписью и последующим анализом в аудитории (на каждом микроуроке используется один педагогический прием). В-третьих, миникурсы-демонстрация фильмов об уроках опытных учителей.

Очень существенное влияние на самые различные умения оказывает анализ общения учителя с учащимися как методический прием в подготовке учителей.

Остановимся на самой широкой из имеющихся программ обучения педагогическому общению, разработанной в бывшей ЧССР Е. Выскочиловой и ее коллегами.

В Чехии сейчас происходит реорганизация системы подготовки учителей в пединститутах, и одним из новых моментов является введение такого обучения, которое облегчает переход от социальной роли студента к социальной роли преподавателя. Этого невозможно добиться ни простым показом эталона, простым наблюдением (не говоря уже о чисто теоретическом обучении), ни методом "проб и ошибок". Единственный путь - систематическое обучение деятельности, т.е. прежде всего практический путь, но эта практика должна быть управляемой.

Первым этапом практического обучения является формирование умений социальной коммуникации, умений общения. Оно начинается с рефлексии, с осознания собственного поведения и общения, например, когда человек по заданию воспроизводит или представляет себе свое общение в той или иной ситуации. Студентов учат также осознавать "слои" общения, отделять его внешнюю, техническую сторону от содержательных характеристик. Затем идет следующий шаг - установление в сознании студента связи между отношением и его выражением в общении. Студентов учат аналитически подходить к поведению другого человека, обращать внимание на значимые детали этого поведения. Таким образом, их учат социальной перцепции и правильному пониманию собеседника. Так обеспечивается повышение уровня саморегуляции в поведении студента. Этот этап обучения не обязательно предполагает работу в классе.

Второй этап обязательно осуществляется в классе. Он не предполагает еще активного участия студента в педагогическом процессе; задача здесь другая - овладеть знанием и пониманием школьников, уметь чувствовать их интеллектуальные и эмоциональные особенности, представлять себе динамику их мотивов и подбирать такой материал, который может стимулировать интерес школьников к учению.

Третий этап - то, что выше было названо "игроуроками". Здесь уже не только устанавливается система отношений "учитель - ученик", как на втором этапе, но эти отношения реализуются в активной деятельности будущего учителя в условиях, максимально приближенных к реальным, т.е. во всей той системе обуславливающих учебную деятельность факторов, которую должен учитывать учитель (индивидуальные особенности и возможности, обучающие и воспитательные цели, организация материала и т.п.).

Авторы программы ставят задачу: студент должен осознавать воздействие своего общения на учеников и в его произвольных, осознанных и в его неконтролируемых или слабо контролируемых аспектах.

Критерием уровня умений общения для авторов программы являлись:

- а) содержание словесного воздействия, адекватное его задаче;
- б) понимание психологических особенностей ситуации общения;
- в) формальные качества общения, совершенство его "техники".

Особое внимание авторы уделяют тому, что можно вслед за В.Э. Мейрхольдом называть "биомеханикой", - формированию координации моторного поведения и вообще владению своим телом. Понятия "владеть своим телом", "чувствовать свое тело" у них, впрочем, не идентичны: владеть - это значит уметь достичь нужного результата, чувствовать - значит знать, хорошо или плохо я осуществил мое намерение. Конечная задача здесь - полностью подчинить свое моторное поведение выражению определенного содержания (намерения), сделать его автоматическим, превратить совершенную технику общения во внутреннюю потребность. Первый шаг на этом пути - упражнения на имита-

цию, но не простое повторение движений другого, а осмысленное, предполагающее проникновение в его переживания, намерения, цели и мотивы. Затем идут упражнения на контакт - в комплексе мимики, жестов, речи и голосовых модуляций; задача - все это согласовать друг с другом и соотнести с содержанием общения. Наконец, вводятся специальные упражнения на ритм, ощущение пространства, на отработку динамики поведения и т.п.

Программа чешских ученых уже прошла апробацию. Контрольный эксперимент показал, что студенты, прошедшие тренинг по методике Е. Выскочиловой и ее коллег, действительно значительно повысили эффективность своего речевого и неречевого воздействия, что отразилось и в их субъективной уверенности в себе. Новая программа обучения студентов-педагогов, введенная уже в 1977 году, включает в себя программу обучения педагогическому общению.

К сожалению, таких глобальных программ еще не существует в нашей стране, хотя, как уже говорилось, отдельные попытки обучать педагогическому общению имеются. Наибольших успехов в этом отношении достигают петербургские педагоги и психологи под руководством Н.В. Кузьминой, а также барнаульский преподаватель английского языка С.Я. Ромашина, работавшая под руководством известного методиста Г.В. Роговой.

Опираясь на теоретические положения Г.В. Роговой, С.Я. Ромашина разработала краткосрочную методику повышения квалификации учителей иностранного языка в области педагогического общения. Все обучающие задания были разделены на четыре группы: организующие, стимулирующие, реагирующие и контролирующие. Задачей было обеспечить аутентичность, вариативность и адаптивность коммуникативных умений. В каждой группе заданий выделялось три последовательных этапа:

- а) задания на внимание, наблюдение, анализ и понимание особенностей коммуникативного поведения другого человека;
- б) воспроизведение (имитация и трансформация) его поведения;
- в) собственная коммуникативная активность в задаваемой проблемной ситуации. При этом в каждом случае давались задачи двух видов: с установкой на абстрактную правильность или аутентичность с требованием адаптации к определенным условиям.

Программа С.Я. Ромашинной прошла первую проверку со студентами факультета иностранных языков Барнаульского ГПИ и с группой молодых учителей и показала свою эффективность.

Мы далеко не исчерпали здесь всех существующих в современной педагогике попыток обучать педагогическому общению. Ясно одно: это вполне реальная задача, задача необходимая. И теоретические предпосылки, и конкретные методические приемы для такого обучения имеются.

Возникает вопрос: в какие формы подготовки и переподготовки учителей целесообразнее всего "вписывать" обучение педагогическому общению?

Первой такой формой является, без сомнения, обучение студентов, будущих учителей в педагогических институтах и университетах. Это обучение важно и в других отношениях - прежде всего для социальной адаптации самих студентов. Целесообразно вынести подобный курс на первый год обучения, еще раз вернувшись к нему в период подготовки к педагогической практике и самой практики. С нашей точки зрения, он должен включать в себя как теоретические компоненты с элементами практики, так и практические упражнения разной направленности.

Вторая форма - институты усовершенствования учителей (или институты повышения квалификации), где возможны курсы того же содержания, но с учетом практического опыта учителей и сложившегося у них индивидуального стиля.

Очевидно, обе формы предполагают разработку соответствующих учебных программ и учебных пособий. Такая разработка возможна только при совместных усилиях ученых-психологов и педагогов и опытных учителей-практиков.



Третья форма - самоподготовка учителя. В главах 4 и 5 второго раздела книги мы попытались изложить систему заданий для такой самоподготовки, ограничившись лишь теми из них, которые непосредственно связаны с самим педагогическим общением (поставив, таким образом, в стороне тренировку внимания, гностических и тому подобных умений).

Итак, педагогическое общение, система коммуникативных умений учителя - важнейшее орудие создания атмосферы равенства, справедливости, чуткости, которая должна царить в отношениях педагога с классом, Это - неотъемлемая часть умений воспитательной работы, причем такая часть, которой можно обучать еще в стенах педагогического института и которая в какой-то мере может компенсировать временную нехватку у начинающего учителя других умений. Но, конечно, смысл обучения педагогическому общению не в нем самом - это не панацея от всех педагогических бед.