

С. Д. Смирнов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

В статье дается сопоставительный анализ двух основных форм профессиональной активности педагога — педагогической деятельности и педагогического общения. Показана их качественная разнородность и несводимость друг к другу при одновременном синкретическом единстве и невозможности изолированного существования. Описаны общие и различные функции педагогической деятельности и педагогического общения, с особым акцентом на роли непосредственного (лицом к лицу) общения учителя и ученика в передаче личностного знания. Рассматривается проблема формирования оптимального индивидуального стиля педагогического общения как компонента коммуникативной компетентности преподавателя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое общение, стиль педагогического общения, личностное знание, коммуникативная компетентность, профессионально важные качества педагога.

The paper presents a comparative analysis of the two major forms of pedagogical activity of an educator — pedagogical activity (with agency) and pedagogical communication. We show that the two are qualitatively different yet they are sincretically united and cannot function in isolation. We describe general and specific functions of pedagogical activity and pedagogical communication emphasizing the role of unmediated (direct face to face) communication between an educator and a student in communicating personal knowledge. We also discuss the issue of development of the optimal individual style of pedagogical communication as a component of communication competence of an educator.

Key words: pedagogical activity, pedagogical communication, pedagogical communication style, personal knowledge, communication competence, competencies of an educator.

Словосочетание «педагогическое общение» использовалось давно, но его систематическая проработка в качестве категории наук психолого-педагогического цикла была начата А.А. Леонтьевым и В.А. Кан-Каликом только в середине 1970-х гг. (Леонтьев, 1996, с. 8). Как и педагогическая деятельность, педагогическое общение направлено на решение всего комплекса учебно-воспитательных задач, но основной, даже решающий вклад оно вносит в процессы становления и развития

Смирнов Сергей Дмитриевич — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* sedmismi@mtu-net.ru

личности учащихся. Чтобы понять специфику и особые возможности педагогического общения как инструмента воздействия на личность (вернее, способов личностного взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса), как важнейшей составляющей образовательной среды, необходимо рассмотреть соотношение исходных понятий — деятельности и общения.

Соотношение понятий деятельности и общения

Деятельность как философская категория описывает способ существования человека и общества в целом. Основное содержание этого способа составляет активность по целенаправленному изменению внешних условий своего существования, что вторично приводит к изменению самого человека. Деятельность — всегда асимметричный процесс: активный субъект, обладающий целями и средствами их достижения, воздействует на относительно пассивный («терпящий», «страдающий», «уступающий») объект (S—O). *Общение* — одна из форм непосредственной или опосредствованной реализации отношений двух субъектов и поэтому носит гораздо более симметричный характер взаимодействия (S1—S2). Степень активности субъектов существенно варьирует; в крайних случаях один из них может быть настолько пассивным, что общение превращается в процесс деятельностного типа, реализующий целенаправленное воздействие одного субъекта на другого; тогда последний фактически выступает в роли объекта и общение теряет симметричный характер (субъект-объектные паттерны общения, по А.У. Харашу).

Все отечественные психологи подчеркивают, что обсуждаемые понятия имеют тесную взаимосвязь, за которой стоит взаимопроникновение процессов деятельности и общения, их переплетение в любом поведенческом акте. Не бывает деятельности без хотя бы минимального общения (непосредственного или опосредствованного) и не бывает общения без хотя бы минимальной представленности «деятельностных» компонентов. Принятие этой идеи позволяет сформулировать принцип **единства общения и деятельности**. Но содержательное наполнение этого принципа существенно различается у разных авторов и в разных подходах, что отмечает Г.М. Андреева:

«...Факт связи общения с деятельностью констатируется так или иначе всеми исследователями. Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как *две стороны* социального бытия человека; его образа жизни (Б.Ф. Ломов). В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения (А.Н. Леонтьев). Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности. Внутри этой точки зрения выделяются две

ее разновидности: в одной из них общение понимается как коммуникативная деятельность, или деятельность общения, выступающая самостоятельно на определенном этапе онтогенеза, например у дошкольников (М.И. Лисина) и особенно в подростковом возрасте (Д.Б. Эльконин). В другой — общение в общем плане понимается как один из видов деятельности (имеется в виду прежде всего речевая деятельность), и относительно нее отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр. (А.А. Леонтьев)» (Андреева, 2005, с. 77—78).

Наиболее последовательная и систематическая аргументация в пользу дифференциации и несводимости друг к другу понятий «деятельность» и «общение» приведена в работах Б.Ф. Ломова.

«Подобно отражению и деятельности, **общение** принадлежит к базовым категориям психологической науки (Ломов, 1984, с. 242). Неправомерно «рассматривать общение лишь как частный случай деятельности, растворять его в деятельности», поскольку «сложившиеся концепции деятельности <...> охватывают лишь одну сторону социального бытия человека, а именно отношения “субъект—объект”». <...> «Схемы психологического анализа деятельности и используемый в нем понятийный аппарат разрабатываются преимущественно именно в том направлении, которое позволяет вскрыть связь “субъект—объект”, “субъект—предмет”, исследовать специфику этой связи и ее динамику» (там же, с. 245). «Общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат — это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношение с другим человеком, другими людьми» (там же, с. 248). «Процессы общения, пожалуй, в значительно большей мере, чем любая предметная деятельность, детерминируют развитие и изменение <...> личности. <...> Могут образовываться противоречия между общением и деятельностью. Исследуя процесс развития личности, нужно раскрыть особенности не только ведущей предметной деятельности (в связи с другими деятельностями), но и **ведущей сферы и формы общения** (также в связи с другими его сферами и формами) <...> (там же, с. 338).

Б.Ф. Ломов подчеркивает особую роль общения как важнейшей детерминанты эмоциональных состояний.

«Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей. <...> Из жизни хорошо известно, что потребность в общении у человека очень часто возникает именно в связи с необходимостью изменить свое эмоциональное состояние» (Ломов, 1984, с. 269). «Проблема общения в настоящее время превращается в некоторый “логический центр” общей системы психологической проблематики». Это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность, и тесно взаимосвязанная со всеми другими сторонами его жизни. И именно эту сторону отражает категория общения, выступающая как базовая для психологической науки и не сводимая ни к одной другой категории (там же, с. 243, 256).

Сторонники идеи о единой природе рассматриваемых понятий утверждают, что общение может выступать как особый вид деятельности, ее сторона или составляющая. Сведение отношений между людьми к

процессам деятельностного типа обычно оправдывается следующими аргументами:

— всякая деятельность (а не только общение) является формой реализации отношения к другим людям, даже если эти люди реально не присутствуют в момент совершения деятельности;

— субъект-субъектный процесс может быть рассмотрен как две деятельности — первого субъекта со вторым и второго с первым. В этом случае каждый из них выступает одновременно и как активный субъект деятельности и как страдательный объект деятельностного воздействия. Таким образом, субъект-объектный характер деятельности может быть распространен на процессы субъект-субъектного типа (Леонтьев, 1999);

— как в фило-, так и в онтогенезе отношения между людьми порождаются интересами совместной деятельности и развиваются в ходе ее. «Синонимом общения является для нас термин **коммуникативная деятельность**» (Лисина, 1986, с. 11).

Приведем антитезы к указанным положениям.

— Действительно, в любой деятельности реализуется целый комплекс, система отношений к другим людям. Но это еще не означает, что отношения между людьми реализуются **только** в форме деятельности. В первом из приведенных выше аргументов фактически размывается граница между двумя принципиально различными типами реальности — опосредствованными отношениями между людьми и непосредственным общением лицом к лицу. Последнее отличается особо высокой интенсивностью процессов порождения мотивов и может характеризоваться практически полным отсутствием выраженной цели. Для некоторых видов общения (например, эмоционального) наличие цели вообще противопоказано, преследование какой-то цели (как сознательно запланированного результата общения) может просто его разрушить. Таким образом, то, что является атрибутом любой деятельности (целенаправленность), необязательно или даже разрушительно для общения. Именно такое общение иногда называют «личностным», «глубинным», «подлинным», «продуктивным» (Петровская, 1989, с. 15) или «чистым» (Бодалев, 1983, с. 41), и именно к нему относятся часто цитируемые слова А. Экзюпери: единственная подлинная роскошь, доступная человеку, — это роскошь человеческого общения. Здесь имеет место почти непосредственное удовлетворение потребности в общении без постановки промежуточных целей, контролирования результатов, внесения необходимых коррекций и пр., без чего ни один процесс не может быть назван деятельностью в собственном смысле. Б.Ф. Ломов утверждает, что, «обсуждая проблему общения, мы в основном имеем в виду его исходную форму — непосредственное (лицом к лицу) общение, поскольку именно в этой форме его психологические характеристики проявляются наиболее полно. <...> Весь

организм становится как бы средством, “орудием” общения» (Ломов, 1984, с. 264—265).

— Всякое общение лишь в той степени является общением, в какой оно взаимно, симметрично (Лисина, 1986, с. 9). Те процессы, которые происходят между двумя людьми, смотрящими в глаза друг другу и не совершающими никаких развернутых внешних или внутренних действий, сквозь призму понятийного аппарата теории деятельности просто не видны. Есть основания полагать, что эти процессы имеют совсем другую природу, чем деятельность. Делу сведения общения к процессам деятельностного типа вряд ли поможет наложение друг на друга двух деятельностей, в которых субъекты и объекты меняются местами. Или для описания таких типов наложенных деятельностей требуется, по крайней мере, принципиально иной понятийный аппарат. Иначе мы переходим от «анализа по единицам» к «анализу по элементам» (в терминологии Л.С. Выготского). Эту же неприемлемость анализа общения как двух наложенных друг на друга деятельностей отмечает Б.Ф. Ломов: «...Общение выступает не как система перемежающихся действий каждого из участников, а как их взаимодействие. “Разрезать” его, отделив деятельность одного участника от деятельности другого, — значит отойти от анализа взаимного общения. Общение — это не сложение, не накладывание одной на другую параллельно развивающихся (“симметричных”) деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» (Ломов, 1984, с. 250—251). Он также убедительно показывает непреодолимые трудности, возникающие на пути выявления мотивов, целей и других структурных компонентов совместной деятельности в форме общения и при попытке найти место коммуникативной деятельности в традиционных классификациях видов и форм человеческой деятельности (там же).

— Спорный характер утверждения о том, что отношения между людьми строятся только по поводу совместной деятельности, особенно очевиден, когда речь идет об отношениях, выражающихся в чувствах аттракции или неприязни. Именно чувства чаще всего определяют характер совместной деятельности, в которую мы готовы вступить с тем или иным человеком. Но совершенно очевидно, что общение и деятельность имеют различные генетические корни и развиваются параллельно, не растворяясь друг в друге. И в филогенезе, и в онтогенезе общение возникает раньше предметной и целенаправленной деятельности. Более того, оно является условием возникновения и развития деятельности. Особенно это видно в онтогенезе: чтобы усвоить образцы деятельности, ребенок должен сначала вступить в контакт со взрослым. Первые формы деятельности — это деятельность совместно-разделенная, где субъектом выступает взрослый, постепенно втягивающий в нее ребенка при условии, что тот готов идти на контакт, т.е. вступать в общение.

— Весомым аргументом в пользу относительной независимости деятельности и общения и их несводимости друг к другу именно в психологическом плане служат существенные различия в природе и характере когнитивных процессов, поддерживающих успешную реализацию индивидом этих разных форм человеческой активности (общий или академический интеллект и социальный интеллект).

Подведем итоги:

1. В любой человеческой деятельности есть элементы общения, но есть виды (формы) общения (непосредственное лицом к лицу, эмоциональное, глубинное, «чистое» и т.п.), где разглядеть элементы целенаправленной деятельности практически невозможно.

2. Такие формы общения являются лишь одним из вариантов недеятельной реализации человеческих отношений и вносят важнейший вклад в формирование личности. И именно они в наибольшей степени воплощают в себе сущность и специфику общения в собственном смысле слова как одного из начал человеческого образа жизни, не сводимого к деятельности началу.

3. Деятельность и общение описывают разные реальности, которые в процессах жизни переплетаются и с трудом вычлняются в чистом виде. Есть деятельность, обслуживающая общение, есть общение, обслуживающее деятельность; есть общение в форме коммуникативной деятельности, но есть и общение в недеятельной форме.

4. Невозможно описать процессы общения как взаимодействия двух субъектов через описание двух наложенных друг на друга деятельностей (первого субъекта со вторым как с объектом и второго с первым) без утери качества, специфики самого общения.

5. Для успешной реализации деятельности и общения требуются разные познавательные ресурсы, разные типы интеллекта. Уровни развития способностей, обеспечивающих успешное осуществление деятельности (общий, академический интеллект), и способностей, обеспечивающих эффективное общение (социальный интеллект, на основе которого строится коммуникативная компетентность), могут существенно различаться у разных людей и у одного и того же человека на разных ступенях онтогенеза.

Общение как средство передачи личностного знания

Начну с анекдота, впрочем, очень жизненного. Речь пойдет о ситуации, знакомой каждому преподавателю: много раз читая лекцию на одну и ту же тему, мы делаем это иногда лучше, иногда хуже. Зависит это от многих факторов — нашего состояния, подготовленности слушателей, даже качества аудитории (помещения) и т.п. Понимая, что лекция — это в определенной степени акт совместного творчества, результат которого никогда не может быть абсолютно одинаковым (если это действительно творчество), большинство преподавателей

принимают это как неизбежную данность. Но вот один преподаватель решил (и здесь начинается анекдот), что можно найти хороший выход из этой ситуации. Он пришел к студентам и сказал, что подготовил для них идеальный вариант лекции — лучший, на который он способен, и записал его на магнитофон. Включил этот магнитофон и ушел. На следующий день он приходит со своим магнитофоном, а вместо студентов в аудитории стоят микрофончики.

Какое же измерение знания отсутствовало в этой идеальной по форме лекции и делало ненужным присутствие студентов? Прежде всего, это то, что можно назвать *личностным знанием* (Полани, 1985), которое передается только при непосредственном (лицом к лицу) общении. Здесь уместно сделать небольшое отступление в область философии и методологии науки и научного знания.

Представления о сущности и составляющих научного знания, а также о его идеалах (или идеалах рациональности) исторически изменчивы. На стадии классической науки Нового времени (XVI—XVII вв.) признавалась единственность и абсолютная объективность истины. Для получения искомой истины от ученого требовалось соблюдать правила и не допускать ошибок при проведении исследования. Эта истина полностью очищена от любых следов познавательной деятельности или тем более индивидуальности ученого. Полагалась возможность прямого сравнения полученного знания с самой реальностью (как изображения на картинке с самим предметом). Такое ограниченное представление о природе человеческого познания до сих пор свойственно некоторым ученым.

Но уже на стадии неклассической науки были признаны множественность истины и зависимость знания от характера познавательной деятельности и используемых средств (инструментов). На уровне философской мысли это было постулировано уже в немецкой классической философии, а на уровне конкретных (частных) наук — только в конце XIX—начале XX в. Получаемые разными способами и с помощью разных средств научные знания могут даже в определенном смысле противоречить друг другу или дополнять друг друга. Эти разные знания истинны в той мере, в какой они позволяют решать те или иные практические или исследовательские задачи. Критериев истины тоже много, и поэтому они относительны.

В современной науке, находящейся (по В.С. Степину, 2000) на постнеклассической стадии (иногда ее называют постмодернистской), делается следующий, еще более чуждый обыденному сознанию вывод: знание зависит не только от самой познавательной деятельности и используемых инструментов, но (в определенном отношении) и от личностных свойств исследователя. В психологии это уже давно известный и неоспоримый факт. В качестве примера можно привести широко изученный (десятки томов написано на эту тему) «эффект экс-

периментатора». Например, величина IQ одних и тех же испытуемых будет различаться в ситуациях, когда тестирование проводит строгий, авторитарный, не очень доброжелательный экспериментатор или доброжелательный, располагающий к себе.

Во всяком знании (в том числе и естественно-научном) есть субъективный компонент, и его нельзя рассматривать как «неизбежное зло», проистекающее из нашей неспособности на данном этапе развития науки очистить знание от следов личности его носителя или создателя.

В одном из выступлений ректор МГУ проф. В.А. Садовничий так выразился о лекциях своего учителя, акад. А.Н. Колмогорова — одного из величайших математиков последних двух столетий, основателя научных школ по теории вероятностей и теории функций: «Так вот, он, с внешней стороны, читал лекции, можно сказать, плохо. Часто допускал ошибки в формулах, исправлял и снова ошибался, стирая рукавом только что написанное или только что исправленное; к тому же стоял, как правило, спиной к аудитории. Но какая это была личность, и какое сильное влияние он оказал на воспитание нескольких поколений математиков! Из его научной школы вышло около 50 академиков Большой Академии наук».

По-видимому, у Колмогорова был ярко выраженный компонент личностного знания, в которое входили: личностная страстность и включенность в сам процесс познания; вера в правильность своего видения перспектив и направлений развития математики; сильнейшее эстетическое чувство «математической красоты»; отношение к жизни и к научной работе, система ценностей, отношение к людям и моральные установки и т.д. и т.п. Люди, подобные Колмогорову, живут в науке и творят в каждый данный момент, заражая других своими образцами жизни и творчества, они демонстрируют определенный стиль поведения в критических ситуациях, конкретные эвристические приемы творческой деятельности и т.п. Наблюдая такой процесс непосредственного творчества «здесь и теперь», студенты включаются в него, сопереживают ему и тем самым становятся соучастниками всего творческого процесса, получая теплое, живое, одухотворенное человеческое знание, а не застывшее, обезличенное, холодное и поэтому чужое, а иногда и чуждое. Они как бы окунаются в «питательный бульон», из которого вырастает новое знание, и «выныривают» из него уже со своим, здесь и сейчас построенным, выращенным знанием, которое, разумеется, все равно отличается от знания Учителя и от знаний, выращенных в это же время и в этом же месте другими соучастниками коллективного творчества. Позднее в личных беседах со многими слушателями лекций А.Н. Колмогорова я понял, что лишь часть студентов (отнюдь не большая) была достаточно подготовлена для включения в процесс такого «сотворчества». Но это не меняет сути самого феномена.

«Передача» личностного знания (точнее, приобщение к нему) может осуществляться только в непосредственном контакте преподавателя со студентами — как при проведении занятий, предусмотренных учебным планом, НИРС, УИРС (прежде всего в «совместной продуктивной деятельности» — см.: Ляудис, 2007 и др.), так и при неформальном общении в студенческих школах, на семинарах и разнообразных мероприятиях.

Я полагаю, что личностное знание — неотъемлемый элемент парадигмы научного знания. Усвоение всякой новой парадигмы, вхождение в круг ее приверженцев предполагает принятие определенных субъективных характеристик ее создателя. Особенно ярко феномен личностной составляющей научного знания и ее усвоения проявляется в развитии и угасании научных школ: с уходом из научной жизни основоположника чаще всего заканчивается и жизнь его научной школы, поскольку ее важнейший элемент — личностное знание — может передаваться только в непосредственном контакте Учителя и учеников. Полная формализация компонентов личностного знания невозможна. Такое знание фиксируется, как уже отмечалось, в привычках, манерах поведения, в иерархии жизненных ценностей, в отношении к жизни, природе, другим людям, к поиску истины; в конкретных подходах к осмыслению мира, поиску смысла жизни и научной деятельности; в конкретных эвристиках при решении профессиональных задач, в приемах анализа и обобщения; в тончайших особенностях поведения и эмоциональных реакций (что ценно, что важно, что вызывает восторг и безоговорочное принятие, а что брезгливость и отвержение). Радость и умиление, гнев и ярость, удивление и отчаянье — весь спектр человеческих переживаний сопровождает процесс поиска истины, направляемого интеллектуальными эмоциями, выполняющими роль предвидения, предвосхищения будущих «находок». Эвристическая функция эмоций экспериментально показана в психологии (Тихомиров, 1969). М. Полани особо подчеркивает роль «видения»: «Науки открывают новое знание, однако новое видение, которое при этом возникает, само не является этим знанием. Оно *меньше*, чем знание, ибо оно есть догадка; но оно и *больше*, чем знание, ибо оно есть предвидение вещей, еще неизвестных, а, быть может, и непостижимых в настоящее время» (Полани, 1985, с. 197).

Ясно, что основным механизмом приобщения к такому «питательному бульону» служит не столько формальная «передача» знаний, сколько эмоциональное заражение (экспрессивная функция), втягивание харизматической личностью в свою орбиту плеяды учеников, «обращаемых в новую веру». Определенную роль здесь могут играть элементы суггестии.

Феномен лидера научной школы — это крайний, наиболее яркий случай. Другой пример, демонстрирующий важнейшую роль и трудность усвоения личностного знания, — это широкое и, в общем, полезное дви-

жение по распространению передового педагогического опыта. Многим начальникам от образования кажется, что стоит только продемонстрировать педагогической общественности образцы хорошо построенных и эффективно действующих авторских систем обучения и воспитания, и все добросовестные и профессионально грамотные учителя начнут работать так же. Проблема оказалась в том, что недостаточно усвоить внешние приемы той или иной авторской педагогической системы. Для воплощения в жизнь необходимо воспроизвести и ее личностную составляющую, т.е. начать жить так, как живут эти новаторы, перенять систему их ценностей, способы мышления, мотивацию, интеллектуальные эмоции и чувство красоты. Но это означало бы стать другим человеком, что, во-первых, невозможно, а во-вторых — и не нужно. Такой новый педагогический опыт хорошо усваивается лишь очень небольшим кругом учителей, лично близких к автору «передового опыта». Все другие должны искать свой путь, строить или подстраивать под себя другие системы, более близкие им. Здесь особый акцент следует сделать на проблеме построения адекватного индивидуального стиля педагогической деятельности и педагогического общения с учетом психофизиологических и психологических особенностей каждого преподавателя. В индивидуальности любого человека есть свои сильные и слабые стороны, и именно адекватный индивидуальный стиль позволяет максимально использовать первые и нивелировать негативное значение вторых.

Как уже отмечалось, усвоение учащимся личностного знания преподавателя возможно только в процессе непосредственного (лицом к лицу) педагогического общения, а не через тексты, учебники и строго формализованные процедуры «передачи» знаний. Но для того чтобы приобщение студентов к личностному знанию преподавателей в принципе было возможно, необходима готовность и способность последних к живому, открытому и лично нагруженному (неформализованному) общению. Увы, большинство преподавателей не готовы, а порой и не способны к этому, прежде всего, из-за непонимания роли и ценности такого межличностного общения в педагогическом процессе. В лучшем случае такое общение кажется им уместным в специальной «воспитательной», а не обычной «учебной» работе.

Нельзя требовать от каждого преподавателя яркой харизмы, не каждый способен быть создателем новой школы, но элементы личностного знания в той или иной степени обязательно присутствуют у каждого настоящего ученого, у каждого профессионального преподавателя, и он не должен удалять из содержания своей работы все личное как не относящееся к делу, случайное и не заслуживающее внимания студентов. Понимание ценности и значимости для тех, кого мы учим, нашего неповторимого видения проблемы и отношения к ней, к науке, к профессии — важный компонент профессионализма самого преподавателя.

давателя. В психологии показано, что эмоции выполняют не только энергетическую, но и содержательную функцию, выступая в роли эвристик при решении самых сложных проблем.

А. Пуанкаре (1970) говорил, что когда он что-то изобретает в области математики, то им движет чувство красоты: то, что красиво, чаще всего верно (но гармония требует проверки алгеброй — не обманчива ли эта красота, не приняли ли мы «красивость» за подлинную красоту); а то, что некрасиво, заведомо не верно, и не нужно тратить силы на проверку. Ясно, что чувство красоты у математика совсем не такое, как у художника, поэта, футболиста или кораблестроителя, хотя что-то общее у всех имеется. Рассказывают, что А.Н. Туполев, освобожденный из лагерей для выяснения причин неудачных попыток поставить на крыло очередной самолет, посмотрел на него и произнес свой вердикт: «Не полетит». — «Почему?» — спросили у него. — «Некрасивый», — ответил он. И это чувство красоты, задающее направление для научного поиска, — свое в каждой профессии и развивается оно в течение всей профессиональной жизни у каждого подлинного профессионала. Оно синтезирует в себе все формы опыта, и его нельзя передать как готовое знание, но нужно терпеливо и направленно выращивать у каждого специалиста в ходе совместной живой продуктивной деятельности и личностного, открытого и одновременно глубинного общения.

Важно понять, что описанная здесь гуманитарная составляющая любого (в том числе и естественно-научного) знания требует направленного культивирования. Уже отмечалось, что она «транслируется» в основном при непосредственном общении преподавателя и учащегося и особенно эффективно, когда они совместно бьются над задачами, решение которых неизвестно ни тому, ни другому. Способности и умения передавать этот компонент знания должны быть включены в состав профессиональных компетенций преподавателей любого профиля и всех уровней. Они должны учитываться при оценке квалификации преподавателей, их аттестации, при построении программ повышения квалификации, при конкурсном отборе. Короче говоря, способность и умение приобщать учащихся к личностному компоненту знания должны войти в перечень профессионально важных качеств и в систему квалификационных характеристик, по которым определяется профессиональная пригодность преподавателя.

Необходимо также отметить, что открытая личностная позиция преподавателя и ученого, способность ценить свою личность, готовность к демонстрации своих личных позиций, пристрастий, ценностей, эстетических идеалов, поведенческих установок, приемов эвристического поиска при решении творческих задач являются действенными фасилитаторами творческой активности как самих педагогов и ученых, так и их воспитанников, особенно в ситуациях высокой неопределенности и недостатка информации.

Педагогическое общение vs педагогическая деятельность

Читая в течение многих лет курс «Педагогическое общение» для преподавателей высшей школы в МГУ им. М.В. Ломоносова и МГТУ им. Н.Э. Баумана, я иногда получаю вопросы из аудитории: «То, что Вы сейчас делаете (читая курс), — это педагогическая деятельность или педагогическое общение?» — «А как Вы полагаете?», — отвечаю я вопросом на вопрос и радуюсь, когда они говорят «общение»; огорчаюсь, когда видят в моей работе лишь деятельность, и бываю совсем доволен, когда говорят, что это одновременно и то и другое с превалированием компонента общения.

Действительно, педагогическая деятельность и педагогическое общение образуют синкретическое единство, не позволяющее выделить тот или иной компонент в чистом виде. Но удельный вес этих компонентов у разных преподавателей при решении разных педагогических задач и в зависимости от специфики предмета и организационной формы проведения занятий существенно различается. Если снова рассмотреть крайние случаи, когда, например, активность педагога на данном занятии представляет собой на 90% деятельность (воздействие на учащихся как на пассивные объекты) и лишь на 10% имеет характер межличностного общения, то результат может быть все же более позитивным, чем при обратных пропорциях (10% деятельности и 90% общения). Хотя проблема меры — всегда одна из самых сложных в педагогике. И никакие рецепты тут не помогут — только опыт, творческое отношение к поиску оптимальных путей решения каждой педагогической задачи с учетом особенностей этих задач, внешних условий их выполнения, индивидуальных особенностей учащихся и самого преподавателя.

Приведу еще один пример, снова воспользовавшись приемом предельных случаев, или доведения ситуации до абсурда. Предположим, молодая мама, воспитывающая ребенка дошкольного возраста, прочитала в книге по детской психологии, что для поддержания состояния психологического комфорта ребенок должен иметь телесные контакты с матерью не реже 10 раз в день (его нужно обнять, погладить, и пр.). Теперь представим себе, как могут выглядеть контакты матери с ребенком, организуемые по модели деятельности. Мама составляет план и включает таймер, который должен ей напомнить, что в 10 ч. надо погладить, в 11 — поцеловать ребенка и т.д. Исполнение фиксируется в соответствующей графе письменного плана (деятельность требует строгого контроля). Приведет ли такая модель поведения к нужному результату, обеспечен ли будет ребенку эмоциональный контакт и чувство комфорта? Ответ очевиден. Получается просто карикатура на общение, ибо модель общения предполагает совсем другие формы побуждения к контакту, другие стимулы и обеспечивает другие результаты.

Решение проблемы соотношения деятельности и общения во многом совпадает с решением проблемы соотношения мышления и

речи, предложенным Л.С. Выготским (1982). Он убедительно показал, что речевое мышление — лишь поздняя форма, возникшая за счет соединения двух психических функций, имевшихся у животных, — до-речевого (наглядно-действенного) мышления (И.П. Павлов его называл ручным) и «языка» животных как совокупности средств их общения между собой (у приматов и многих других весьма развитого). Именно на стадии речевого мышления слово приобрело функцию знака и средства обобщения, а не только общения. Иначе говоря, у речевого мышления два разных филогенетических корня — неосмысленная (экспрессивная) «праречь» и неречевое (наглядно-действенное) «пра-мышление». Л.С. Выготский показал, что эти две стороны и у человека сохраняют определенную автономию, неравномерно развиваясь в онтогенезе. Линии развития мышления и речи и филогенетически шли отдельно, а потом соединились и онтогенетически развивались из двух начал. Есть люди косноязычные, но с хорошим мышлением и люди с прекрасной по форме, но пустой по содержанию речью. Эти две линии сохраняют определенную независимость и в онтогенетическом плане. Есть неречевое мышление (образное, наглядно-действенное) и не нагруженная мыслью речь (например, для эмоционального общения или при механическом воспроизведении заученного текста).

Категории общения и межличностного взаимодействия играли гораздо более важную роль в концепции Л.С. Выготского, чем в общепсихологической теории деятельности, что дает основание некоторым авторам (Г.П. Щедровицкий, А.В. Брушлинский и др.) критически отнестись к попыткам объединить теории Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в единый подход. Но вполне правомерно выявлять новые точки роста для каждой из концепций на основе их несовпадающих или даже противоречащих друг другу положений (Зинченко, 1993). Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского задала иной методологический ракурс проблемы общения, чем это представлено в более поздних отечественных подходах к развитию этой категории. Этот ракурс связан с введением представлений о психологических орудиях и роли знака, в процессе становления сигнификативной функции которого человек имманентно включен в ситуацию «Пра-Мы», т.е. в социальный контекст общения. Идея опосредствования в этом глубинном пласте содержала и заявку на развитие категории общения. Но в дальнейшем категории деятельности «повезло» в большей степени. Будем надеяться, что «реванш» категории общения еще впереди!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 2005.
Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.

Зинченко В.П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 41—51.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996.

Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1999.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.; СПб., 2007.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989.

Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1985.

Пуанкаре А. Математическое творчество // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М., 1970. С. 135—145.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшей школы: от деятельности к личности. М., 2010.

Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М., 2000.

Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.