

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕН), профессор кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, г. Калуга

ДИАЛОГ КАК СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. Часть 2. ИНТЕГРАЦИЯ, ПЕРЦЕПЦИЯ И КОММУНИКАЦИЯ

Статья посвящена анализу психологической структуры диалогического и монологического общения. Сравниваются особенности диалогического и монологического взаимодействий, реализующих «смыслы для себя» и «смыслы для других» на разных стадиях педагогического общения: перцепции, коммуникации, интеракции и интеграции. В качестве центрального момента взаимодействия людей рассматривается игра, анализируются её составляющие: спектакль и состязание, — особенности их реализации в монологическом и диалогическом взаимодействии на разных уровнях и стадиях педагогического общения, парадоксы и тенденции диалогического и монологического взаимодействий.

Ключевые слова: диалог, монолог, общение, самораскрытие, самопроявление.

Монолог и диалог — два ведущих модуса, формы человеческого общения в целом и педагогического общения в частности. Монологическое и диалогическое в педагогическом общении различаются во всех компонентах или этапах своего осуществления: на уровне перцепции и разрешения проблем «свой и «чужой»; на уровне коммуникации и решения проблем качества и количества, достаточности и своевременности переда-

ваемой информации; а также на уровне интеракции — как выбор между односторонней и ригидной или многосторонней и гибкой, закрытой или открытой интеракцией, в большей или меньшей степени предполагающей признание другого человека и самого себя существующим, признание другого и себя человеком, признание другого человека значимым, признание себя и другого человека готовым к переменам (обучению, воспитанию и т.д.).



Общение как интеграция: доверие и защита

Педагогическое общение как интеграция включает выбор между доверием или защитой. Педагогическое общение начинается со встречи, в процессе которой монологическая установка проявляется в защитных тенденциях, в стремлении к уходу и сокрытию, диалогическая — в доверии, в стремлении к встрече и самораскрытию [1;2; 3]. Монолог как «овеществление действительности» при овеществлении другого, противостоящего субъекта — «палка о двух концах»: 1) субъект якобы упрощает задачу контакта, проигнорировав реальные возможности (степени свободы) другого и сведя их к привычному для себя «вееру» альтернатив, обретает уверенность и субъективную свободу выбора поступков в общении с ним; 2) лишив другого одухотворённости, субъект лишает себя возможности видеть в нём близкое существо; возникает отчуждение, при котором другой становится чужим и даже менее предсказуемым, чем был до «превращения» в объект. Поэтому встреча с субъектом, превращённым в «безгласный» объект, парадоксальным образом вселяет панику, заставляет принять меры к самообороне. Готовность к интеграции в педагогическом общении выступает как готовность дать отпор, а перспектива интеграции — противоборство и, далее, разъединение. Монологическая установка в педагогическом общении активизирует мотивацию сближе-

ния — избегания. Это иллюстрируют, например, результаты исследований «персонального пространства»: стремясь к установлению контакта с другими, индивид одновременно создаёт вокруг себя невидимую, но непреодолимую границу, которая может быть осознана и преобразована через указание и преобразование предмета, ради которого они воздвигнуты (что защищается), выявление и преодоление опасностей, угрожающих этому предмету (от чего защищаются), описание и изменение средств, которыми при этом пользуются (чем защищаются), изучение и трансформацию стратегий, к которым при этом обращаются (как защищается). Обычно это — забота о лице, «персоне», «Я-концепции», амбициях и скрытых под ними тайнах. Главный источник опасности для «Я» — собственные суждения о другом человеке и их связь с сужениями о нём другого. Монологическая установка в педагогическом общении — источник социальных сравнений и фрустраций, вызванных неудавшимися сравнениями, а также защит от фрустраций и иных «опасных потрясений». Она осуществляется обычно через ролевую защиту, полемику и/или уход. Социальная роль, полемика («псевдодискутирование») и уход как выход из общения — основные средства защиты в ситуациях межличностного общения, «грозящего» развитием отношений. В качестве частных стратегий защиты используются «шапка-невидимка» и фатическое общение (ритуальные элементы коммуникации



в примитивных и «дигитальных» культурах, не несущие никакой информации, кроме оповещения о самом контакте), а также доминативная (от слова «доминация» — превосходство) стратегия (поиск и доказательство превосходства) [4, с. 157–176; 5]. Личностной опорой данных защит служит защита от развития, названная А. Маслоу «комплексом Ионы» [6].

Диалогическая установка проявляется на этапе интеграции в доверии как диспозиции построения и развития отношений, она включает отказ от защитных стратегий (фатической и доминативной), при этом обнажение «Я» делает «Я» доступным другому и доступным — «Я» другого. Субъект доверяется как личностное целое: признаёт другого способным понять и признаёт себя важным событием для другого, перестаёт сравнивать себя с ними добровольно превращает себя в объект для другого: подлинная субъектность включает превращение в объект, отказ от «Эго» (обычно маскирующего «Я»). Это — доверие как готовность к самораскрытию. Вопреки бихевиористской модели самораскрытие не есть просто правдивый или «откровенный» рассказ о себе, в том числе имитация самораскрытия типа самобичевания и прочих защитных уловок, образующих первый ряд полемических защит «Эго» [7; 8; 9; 10 и др.]. Самораскрытие как «говорение себя» — разносторонний самоотчёт о переживаниях (информации), преодоление страха развития (комплекса Ионы) и стремления

десакрализации, а не просто информации [1; 11]. Диспозиция доверия, реализованная в самораскрытии, связана с разрушением ролевых, полемических защит и предотвращением защит-уходов. При этом выделяются две основные тенденции реагирования на самораскрытие: желание приблизиться к субъекту самораскрытия и прикоснуться, а также переживание «внезапного» пространственного сближения, своеобразная коррекция пространства и времени бытия, внесённая в монологически отчуждённое видение мира людей в результате диалогических связей, доверия.

Общение как перцепция: предубеждение и принятие

Перцепция в общении включает аспекты, связанные с предубеждением и принятием. При этом людей, которые доверяют и доверяются, партнёры воспринимают иначе, нежели тех, которые встречают их той или иной защитной стратегией. «Педагогический» монолог разворачивается в деформированном пространстве, где царит либо невнимание к другому, его игнорирование, либо, если игнорирование невозможно, сравнение себя с ним и попытка принизить. Последнее предполагает «бдительное», прагматическое внимание, отличное от целостного, безраздельной концентрации — доминанте — на другом как живом и ни с чем не сравнимом субъекте педагогического диа-



лога [1; 12]. Диспозиции защиты и доверия определяют формирование различных пространств коммуникации, перцептивные установки относительно другого — предубеждение и принятие. Предубеждение как доминанция стереотипа, «картинки в голове», освобождает от необходимости быть внимательным к объекту [13; 14; др.]. Дестереотипизация наступает вследствие возникновения новой связи по типу проблемно-смысловой фокусировки — сосредоточения людей на значимом для них предмете, когда существует «картинка в голове», воссоздающаяся и обновляемая в процессе реального соприкосновения. Совместная деятельность создаёт возможность этой новой связи, если предмет трудовых усилий имеет для людей высокую ценность и/или составляет для них личную проблему (совместное преодоление трудностей, стоящих на пути достижения личных жизненных целей). Однако принятие как «немотивированная положительная оценка», своеобразная «клятва верности», разрушается или не достигается, если переживание ценности другого начинает требовать обоснований, в этом случае принятие уступает место предубеждению или так и не возникает.

Принятие — отношение требовательное, но требующее соответствия сознания и поведения другого человека не стереотипам и предубеждениям собеседника, а его собственным жизненным ориентирам, сущности: дать другому существу свободу труднее,

чем учредить неусыпный контроль. Продукт принятия — подтверждение достоверности собственного бытия со стороны другого. Потребность в подтверждении является базовой, её удовлетворение — центральная функция педагогического, развивающего общения.

Синдром базового сомнения человека в собственном существовании был отмечен разными исследователями, в частности Р.Д. Лейнг видел в неподтверждённости индивида (переживании недостоверности собственного бытия) универсальный источник психических нарушений [15; 16]. «Утрата себя» — так обозначили этот синдром П. Вацлавик и его соавторы [17]. Противоположность подтверждения — неподтверждение, оно не равнозначно антиномии положительной и отрицательной оценки. Подтверждение и неподтверждение утверждают и отрицают не свойства личности, а саму её реальность — существование. Оценка, положительная либо отрицательная, несёт долю (не)подтверждения, она относится к представлению личности о себе и других; подтверждение и неподтверждение относятся к бытию. М.М. Бахтин говорил «об абсолютной эстетической нужде человека в другом, ...объединяющей активности другого, которая одна может создать его внешне законченную личность; этой личности не будет, если другой её не создаст...» [1, с.34]. В отсутствие другого человек обречён на вечное сомнение по поводу своего бытия и неспособность

понимания мира. «Вненаходимость» даёт возможность «объять» другого как целое, завершённое и значимое [1, с. 34–35]. Понятия принятия и подтверждения — проявления феномена внимания, понятия предубеждения и стереотипа — феномена сравнения [18].

Общение как информирование: манипуляция и самовыражение

На стадии (или в контексте) информирования педагогическое общение выступает как манипуляция или самовыражение [7; 19; др.]. Стереотип является источником ожиданий и, таким образом, направляет поведение и рождает стремление управлять поведением другого. Защита требует отгородиться от реальности стереотипом, а стереотип требует исправить под него реальность. Манипуляция через ожидание начинает «штамповать» поведение других, помогая подогнать действительность под предубеждения. Особенно важны ролевые ожидания или экспектации (expectations) в педагогическом общении. Ожидание выступает как непреднамеренная манипуляция со стороны субъекта. Однако, со временем, манипулятивная стратегия становится почти единственным способом воздействия на сознание и поведение человека. Пример — одностороннее воздействие в известной «схеме Шеннона». В этой схеме ответы реципиента нужны лишь для повышения воздейственности: в

лучшем случае учитываются «обратные связи», при которых реципиенту нет никакого дела до коммуникатора, его мотивов и техник педагогического общения [20]. Схема, таким образом, включает представление о закрытом (защищённом) коммуникаторе и открытом (беззащитном) реципиенте. Коммуникатор находится вне досягаемости, закрыт для воздействий со стороны реципиента, а реципиент принципиально досягаем для коммуникатора и предназначен для воздействий.

Ожидания безответности и разобщённости (диффузности) в педагогическом общении поддерживают ожидание внушаемости. Даже допущение «двухступенчатого потока информации» в другой известной модели, Д. Каца и П. Лазарсфельда, связанное с пониманием того, что люди усваивают информацию «из вторых рук», от «лидеров мнения» (носителей предубеждений), проблемы не решает [21]. Манипуляция проявляется в стратегии поиска средств выражения для достижения нужного «эффекта».

В педагогическом общении для субъектов, решающих задачи самовыражения, манипулятивное подчас действие вообще теряет ценность. В теории лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, работах А.А. Потебни и Л.С. Выготского, У. Мишела язык предполагает «овладение процессами собственного поведения», «развитие высших психических функций», он становится средством самовыражения [22; 23; 24].



Монолог — это обращение к другому, с другим, скрывающее его внутреннюю подоплёку. Диалог — это обращение к себе, услышанное другим, внутренняя жизнь, озвученная в слове. В разных «группах опыта» (experience groups), учёных и психотерапевтических, обмен самоотчётами о личных проблемах активизирует цепочку пониманий, создаёт для каждого субъекта полилога возможность увидеть «рельефы» собственных проблем. Феномен «группового решения», выделенный К. Левиным, обнаруживает значимо более высокий уровень практического воздействия, нежели компетентная и методически грамотная манипуляция-лекция [25]. Слушатели выше ценят самовыражение.

В сообщениях диалогического типа в педагогическом общении характерно раскрытие людьми истинных смыслов своей деятельности: минимальной дистанции между текстуальными и действительными смыслами, т.е. минимальной смысловой дистанции и во многом сознательным самовыражением субъектов. Их взаимообмен способствует взаимопроникновению сфер сознания и обогащению жизнедеятельности собеседников, проникновению ими в затекстовый мир, смысловому пониманию друг друга и мира [26]. Идеальный случай диалога — «проблемно-смысловая фокусировка», — согласно А.У. Харашу, предполагает сосредоточенность независимых субъектов на общем предмете, который составляет для каждого особую проблему и наделён глубоким

личностным смыслом. В реальности это — редчайшее состояние «катарсиса» как «трансперсонального» слияния, переживания безусловного родства и любви, полифоническое созвучие или гармоничное многоголосие. Такое состояние достигается в результате практик осознанного отношения к себе и миру, поисковой активности и стремления к пониманию себя и мира: отказу от иллюзий всезнания, всемогущества и иллюзий «дефицитной» любви. В присутствии других у человека реализуются два смысловых полюса — «смысл для себя» (не требующий разъяснений, оправданий и смысловых мотивировок) и «смысл для других» (предполагает наличие за каждым элементом поведения определённого общедоступного значения, презентуемого воспринимающему). «Закрытые» (конвенциональные) формы отношений предполагают, что партнёры довольствуются предъявлением текстов, построенных по нормативно кодируемым правилам, удовлетворяясь теми «смыслами для других», которые в них заключены. Их смыслы «для себя» скрываются за ролевым фасадом и конвенционально, как правило, игнорируются, что приводит к разделению людей на манипулирующих и манипулируемых. На основе этого возникают мотивы «быть понятым», прозрачным или, напротив, «оставаться недоступным», загадочным и непонятым. «Открытое» (диалогическое) педагогическое общение происходит на уровне «смыслов для себя».



В качестве ведущего отличия субъект-субъектного, диалогического, трансперсонального педагогического общения выступает, в первую очередь, самораскрытие партнёров. Оно предполагает взаимное (двойной эффект самораскрытия) посвящение партнёров в действительные мотивы педагогического общения: они собеседники, объединённые общностью и связанные отношениями соавторства, взаимной поддержки и взаимопомощи [27; 28; 29; 30; 31]. «Смысл для себя» «не требует никаких обоснований и мотивировок, кроме самого действительного мотива деятельности – того предмета, на который она направлена, или проблемы, во имя разрешения которой организуются и выполняются действия и операции субъекта» [32, С. 31]. Содействие партнёров друг другу в решении лично осмысленной для каждого из них проблемы приводит к формированию и развитию сознания, его новых содержаний и пластов. Это вызывает к жизни новые смыслы деятельности, её трансформации, преобразование человека как такового [23; 34]. Взаимодействие людей становится трансперсональным. Такое трансперсональное, жизнеизменяющее взаимодействие, будучи взаимодействием любви, предполагает фокусировку не на собственных переживаниях и не на переживаниях другого, не на их «значимости» с точки зрения реализации никак не относящихся к отношениям целей, а «проблемно-смысловую фокусировку».

Проблемно-смысловая фокусировка, по А.У. Харашу, означает целостный процесс переживания и осмысления общающимися себя и мира. Этот процесс даёт возможность продуктивного и эффективного разрешения важных для общающихся и для всего мира проблем [35]. Отношения диалогически общающихся — это отношения людей, уважающих и ценящих себя, друг друга, мир; отношения по поводу целей и задач совместной деятельности, включая обнаружение этих целей и задач, идентификацию совместной деятельности. Отношения людей — поиск ответов на вопрос «Зачем?»: «Зачем нам нужно то или иное знание /умение?», «Зачем мы учимся /учим? Зачем мы живём? Кто мы и что такое — наша жизнь?». Ответ, который дают исследователи педагогического общения как диалога, прост и сложен одновременно: стать людьми и прожить истинную жизнь, наполненную риском реальных отношений, духовными смыслами и значимыми, воспитывающими и развивающими людей изменениями. Жизнь, требующую чуткости и внимательности, любви и смирения, творчества и смелости. Отношения в монологическом педагогическом общении могут пытаться решить эти задачи, но, чаще всего, безуспешно. Диалог же позволяет выйти за рамки «выученной беспомощности», наладить успешные педагогические отношения с детьми и взрослыми, казалось бы, не стремящимися к качественной учебной работе и даже и не способными к ней. Диалог позволяет развивать умения учить и учиться.



ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
2. *Копьев А.Ф.* Взаимоотношение «Я» – «Другой» // Московский психотерапевтический журнал. — 2007. Юбил. выпуск 2007 года. — С.85–97.
3. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии. — М.: ИП АН СССР, 1991. — 244 с.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 640с.
5. Постмодерн: новая магическая эпоха. Сб. статей /Под ред Л.Г. Ионина. — Харьков, 2002. — 247с.
6. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. — 425 с
7. *Амяга Н.В.* Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. — М.: АН СССР, 1991. — 162с. — С. 57–74.
8. *Арпентьева М.Р.* Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования). Дисс. ... докт. психол. наук. — М.: МГУ, 2015. — 497с.
9. *Гоффман Э.* Представление себя другим в повседневной жизни / Вст. ст. А.Д. Ковалёва. —М.: ИС РАН, 2004. — 751 с.
10. *Казанжи М. Й.* Психологія фасилітативності. — Одесса: Издательство «Куприенко Сергей Васильевич», 2014. — 327 с.
11. *Михайлова Е. В.* Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. — СПб.: Речь, 2007. — 224 с.
12. *Ухтомский А.А.* От двойника к собеседнику // Ухтомский А.А. Доминанта. — СПб.: Питер, 2002. — С. 335–391.
13. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 384 с.
14. *Хараш А. У.* О механизме общественной детерминации индивидуальной деятельности // Психология в вузе: науч.метод. журн. — 2014. —№1. — С. 12–24.
15. *Лейнз Р.* Расколотое «Я». — СПб.: Белый кролик, Академия, 1995. — 352с.
16. *Менджерщкая Ю.А.* Феномен подтверждения-неподтверждения и развитие личности // Психологический вестник РГУ. — Вып. 1. — Ч. 2. — Ростов-на-Дону: РГУ, 1996. — С.115–131.
17. *Бивин Д., Вацлавик П., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. — 320 с.
18. *Festinger L.* A theory of social comparison processes // Human Relations. — 1954. — V.7. — P. 117– 140.
19. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М: Че-Ро, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.
20. *Панасюк А. Ю.* Психология риторики. Теория и практика убеждающего воздействия. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 208 с.
21. *Katz D. & Lazarsfeld P.F.* Personal influence. — N.-Y.: Free Press, 1955. — 230 p.
22. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. (Собрание трудов). — М: Лабиринт, 2001. — 368 с.
23. *Потебня А.А.* Слово и миф. — М.: Правда, 1989. — 623 с.

24. *Whorf B.L.* Language, thought and reality: Selected writings of B.L. Whorf / Ed. John B. Carroll. — N.-Y.: Wiley, 1956.
25. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. — СПб.: Речь, «Сенсор», 2000. — 368 с.
26. *Арпентьева М.Р.* Социально-психологическая компетентность: статьи и эссе / М.Р. Арпентьева, И.В. Карпенкова, Н.П. Ничипоренко. — Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. — 650 с.
27. *Хараш А.У.* Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия. Дисс. ...канд. психол. наук в форме научного доклада. — М.: МГУ, 1983. — 33 с.
28. *Jourard S.* Healthy Personality. — N. -J.: Prentice-Hall, 1974. — 380p.
29. *Хараш А.У.* Смысловая структура публичного выступления (об объекте смыслового восприятия) // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. — М: Аспект Пресс, 2003. — С. 71–84.
30. *Кнорре Е.Б.* Адольф Хараш — парадоксы диалога // Журнал практического психолога. — 2014. — № 1. — С. 92–98.
31. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений. — М.: МПА, 1994.– 368 с.
32. *Allport G.W.* The Nature of Prejudice. — N.Y.:Addison-Wesley Publishing Company, 1979. — 537 с.
33. *Хараш А.У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А. А. Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979. С. 17–35.
34. *Хараш А.У.* Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды// Вопросы психологии. — 1977. — №4, июль-август. — С. 52–63.
35. *Чиксентмихайи М.* Поток. — М.: «Альпина нон-фикшн», 2012. — 520 с.