

О.Л. Поддьяев

Стили педагогического взаимодействия и их классификация как дискуссионная проблема



В статье рассматриваются стили педагогического взаимодействия, анализируются критерии, позволяющие идентифицировать стиль общения; дана характеристика психологической природы, лежащей в основе того или иного стиля, охарактеризовано влияние педагогических стилей на личностное развитие и образование обучающихся. Описана специфика влияния стиля педагогического взаимодействия на качество учебного процесса и на личностный рост обучающихся. Также в статье представлен анализ исследований, проведенных среди педагогов Восточно-Сибирского региона. Охарактеризованы психодиагностические методики, позволяющие с достаточной степенью достоверности определить педагогический стиль, присущий учителю. Определено процентное соотношение учителей, демонстрирующих тот или иной педагогический стиль. Выявлены корреляции между стажем работы педагога и стилем его педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: стили педагогического взаимодействия, идентификационные критерии, психологическая природа стиля общения.

Стиль (от лат. *stylus* — палочка для письма на навощенной доске) — это индивидуальный способ самовыражения или осуществления какой-либо деятельности. Под стилем педагогического взаимодействия понимают относительно устойчивый способ осуществления педагогической деятельности и общения с участниками учебно-воспитательного процесса.

Отечественная психолого-педагогическая наука [10, 14, 15 и др.] традиционно выделяет три основных стиля педагогического взаимодействия: авторитарный, демократический и либеральный. Встречаются вариации в названиях данных стилей: императивный, командно-административный, попустительский, анархически-игнорирующий и т. п.

По мнению автора настоящей статьи, по меньшей мере, два из вышеприведенных названий стилей педагогического взаимодействия (демократический и либеральный) не совсем точны как по этимологическим основаниям, так и по смысловым.

К примеру, демократический стиль (от греч. *demos* — народ и *kratos* — власть) дословно означает «власть народа». Данное определение может быть корректным в политическом контексте, но не в педагогическом. При использовании понятия «демократический стиль педагогического взаимодействия» возникает необходимость определить, кого в пространстве педагогических ком-

Поддьяев Олег Леонидович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Иркутского государственного университета.



муникаций считать народом: учащихся, учителей, родителей или администрацию образовательных учреждений. Поскольку все перечисленные категории, безусловно, попадают в номинацию «народ», то появляется неопределенность и сложность при идентификации реальных носителей «педагогической власти». Соответственно, возникают проблемы в выявлении критериев коммуникативной стратегии педагога и стилевой идентификации в процессе осуществления педагогической деятельности.

Термин «либеральный стиль педагогического взаимодействия» в большинстве случаев используется в негативном значении (попустительский, игнорирующий и т. д.). На самом деле либеральный (от лат. *liberalis* — свободный) означает «отдающий приоритет свободе», признающий свободу человека ключевой ценностью. Свобода — это главное, что отличает человека от всего нечеловеческого. Согласно экзистенциальной философии, смысл свободы состоит в том, что человек не является объектом, формирующимся под воздействием социума, равно как и не является «продуктом» генетического начала, а выбирает самого себя, созидает свою личность собственными действиями и поступками в каждый момент своей жизни. Таким образом, человек свободен в творении собственной жизни, несет полную ответственность за все в ней совершенное. По словам Н.А. Бердяева, «Свобода есть не право человека, а его обязанность» [1, с. 325].

Тем не менее, понятие «либеральный стиль» также следует признать неудачным для современного педагогического тезауруса по целому ряду причин: во-первых, в силу традиционного и изначально неверного понимания смысла и неприятия его сущности большинством педагогов; во-вторых, в связи с отсутствием валидных критериев диагностики такого стиля в пространстве педагогических коммуникаций; в-третьих, в силу того, что педагоги (как и учащиеся) не имеют действительной свободы практически ни по одному параметру школьной жизни, жестко регламентированной всевозможными нормативными документами, образовательными стандартами и прочими бюрократическими директивами различного уровня.

В данной статье в рамках научной дискуссии предлагается иная классификация стилей педагогического взаимодействия, произведенная на основании анализа психологических механизмов, определяющих коммуникативную стратегию человека. Такая классификация позволяет выделить три принципиально различных по своей психологической природе стиля: авторитарный, манипулятивный и диалогический.

К критериям, позволяющим с достаточной степенью достоверности выявить тот или иной стиль взаимодействия, относятся следующие: симметрия или асимметрия, возникающая в коммуникативном пространстве; понимание или непонимание других участников общения и специфика этого понимания; развитие, которое получают (или не получают) участники педагогического взаимодействия в процессе профессиональной деятельности.

Проанализируем последовательно сущность, психологическую природу и специфику проявления стилей педагогического взаимодействия с использованием названных критериев.

Авторитарный стиль (от лат. *auctoritas* — власть, влияние). По первому критерию (симметрия/асимметрия) данный стиль характеризуется явно выраженной коммуникативной асимметрией. Асимметрия, прежде всего, проявляется в том, что авторитар стремится к тотальному доминированию над всеми участниками педагогического общения, что может проявляться как в вербальных сообщениях (императивные, не терпящие возражений указания, распоряжения приказного типа, командная интонация голоса и т. п.), так и в невербальных (подавляющая и указующая жестикация, мимические и пантомимические проявления доминирования и т. д.).

По второму критерию (понимание/непонимание) представители авторитарного стиля характеризуются отсутствием стремления понять других участников общения. Авторитар стремится заставить других участников общения выполнить свои распоряжения за счет имеющихся в его распоряжении «административно-командных» и «социально-ролевых» ресурсов, иными словами — за счет принуждения. В таких коммуникативных условиях понимание другого человека не является актуальной задачей.

По третьему критерию (развитие/отсутствие развития) авторитарный стиль является наименее эффективным, так как сдерживает, а зачастую и полностью блокирует развитие участников педагогического взаимодействия.

В целом, авторитарный стиль педагогического общения проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса на личности авторитара, в единоличном осуществлении управленческих функций, в использовании преимущественно распоряжений, указаний. Авторитарность обнаруживается в снижении самоанализа и самоконтроля педагога и значительно сдерживает развитие самостоятельно-сти и активности обучающихся (воспитанников).

Как показывают многочисленные исследования, в психологической природе авторитарного стиля педагогического взаимодействия лежат бессознательно действующие психологические защиты, сокрытие глубинного недоверия к самому себе, к своим собственным способностям и возможностям как в личностном, так и в профессиональном пространстве («кризис компетентности»).

Исследования А. Комбса [17], К. Роджерса [18], С.Л. Братченко [2–6], С.А. Рябченко [13] и др. показали, что авторитар стремится к самоутверждению и к сохранению (прежде всего, на уровне Я-концепции) «чувства значительности», уверенности и компетентности преимущественно за счет возвышения над другими людьми.

В то же время, авторитаризм имеет отрицательные последствия, прежде всего, для самих носителей авторитарного мировоззрения. Так, А.В. Глазков от-

мечает, что авторитарный стиль педагогического общения формирует «интеллектуальную непродуктивность» не только у учащихся, но и у самих учителей, поскольку они негативно воспринимают новые знания (в том числе, и по своему предмету) и не способны к «интеллектуальному риску — неперемному условию сложной креативной деятельности» [7], также автор с психологической позиции доказывает, что «тоталитарное сознание» и авторитаризм учителя препятствуют развитию зрелой рефлексии и ведут к возникновению неврозов как у детей, так и у взрослых [8]. Исследование С.Л. Братченко и С.А. Рябенко выявило, что психологические защиты (межличностные и внутриличностные), которыми пользуются авторитарные педагоги, не допускают в их сознание реалистическую обратную связь, что препятствует профессиональному развитию и личностному росту, ведет к консервации личностных проблем [2, с. 85].

Манипулятивный стиль (от лат. *manipulus* — кисть руки, горсть). Еще в эпоху средневековья манипуляторами называли артистов-фокусников и кукольников, которые искусно манипулировали различными предметами, в том числе марионетками — куклами на ниточках. Манипулятивный стиль педагогического взаимодействия проявляется в латентной централизации учебно-воспитательного процесса при внешней, кажущейся «демократичности». Педагог-манипулятор не навязывает обучающимся и воспитанникам свои цели и ценности, он старается сделать так, чтобы дети приняли их в качестве собственных.

У манипулятора и авторитара одинаковая коммуникативная стратегия — стремление властвовать и управлять, но у них разная тактика. Манипулятор — это психологически грамотный авторитар, который понимает, что авторитаризм не выгоден ему самому и что он может добиться больших успехов в своей профессиональной деятельности, используя более тонкие техники управления поведением. «Если снижается степень авторитарности в поведении и познании человека, растет его коммуникативная гибкость, умеренность, точность, но при этом не затрагивается личностный компонент, никак не изменяется авторитарный синдром на уровне Я-концепции и ключевых мотивационных структур, то очень велика вероятность, что в результате мы будем иметь того же «авторитара», но более просвещенного и эффективного, то есть манипулятора» [2, с. 86–87].

Таким образом, по первому критерию (симметрия/асимметрия) — манипулятивный стиль (как и авторитарный) является асимметричным, но данная асимметрия является латентной, разница между авторитарным и манипулятивным стилями заключается в том, что в первом случае направленность на «коммуникативный диктат» имеет явную форму, а в манипулятивном — скрытую.

По второму критерию (понимание/непонимание) манипулятивный стиль отличается стремлением субъекта манипулирования максимально полно и глубоко понять других участников общения, но самому остаться «нераскрытым». Манипулятор может отли-

чаться высоким уровнем креативности в общении, коммуникативной гибкостью и умением понять (а точнее, «вычислить») другого человека, но такая «коммуникативная сензитивность» имеет односторонний характер, она сочетается с собственной неискренностью и скрытностью.

Наиболее актуальной для манипулятора является задача понять потребности, интересы, а также «точки уязвимости» объектов манипулирования и захватить их в поле своего влияния. Если манипулятор не может получить влияние над уже имеющимися потребностями и интересами объектов манипулирования, то в таких случаях он пытается искусственно сформировать ранее не существовавшие «дефициты», выход на которые возможен только через него. К примеру, искусственно созданными ценностями, направленными на манипулирование детьми, можно считать оценки. Очевидно, что система оценивания, существующая в современном школьном образовании, не столько ориентирована на получение информации о качестве знаний учащихся, сколько на управление их сознанием и поведением.

По третьему критерию (развитие/отсутствие развития) манипулятивный стиль также отличается особой спецификой: как правило, развитие получает субъект манипулирования за счет объектов манипулирования. Педагоги-манипуляторы активно используют различные методы и приемы активизации учебной и внеучебной деятельности, стимулируют познавательные интересы школьников (в обход их собственных смыслов и целей). Манипулятор часто выдает себя повышенным вниманием к различного рода психологическим методикам «эффективного воздействия», «эффективного общения», суггестивным технологиям и т. п.

Несмотря на то, что в большинстве ситуаций манипулятор оказывается более успешным чем авторитар, психолого-педагогические и социальные последствия для объектов манипулятивного воздействия могут быть еще более негативными, чем в случае воздействия авторитарного.

Как зарубежные [9, 16, 17, 18], так и отечественные [2, 7, 11, 13] исследователи единодушны во мнении, что манипулятивное воздействие не только блокирует развитие человека (объекта манипуляции), его свободу и ответственность, но и несет разрушительные последствия для его личности (потеря аутентичности, конгруэнтности, невротизация и т. д.).

В психологической природе манипулятивного стиля взаимодействия (так же, как и в случае авторитарного стиля) лежат бессознательно действующие психологические защиты, неполные и мнимые компенсации, акцентированные черты характера. Если авторитар чаще побуждаем бессознательным стремлением к самоутверждению, то манипулятор — сознательным стремлением к превосходству, в связи с чем и для самого манипулятора последствия его манипуляций могут быть не менее негативны. Манипулятор превращается в нецелостную, или, по выражению Э. Шострома, в «разорванную», личность, постоянно



находящуюся в состоянии тотального контроля над собственными чувствами, эмоциями. Манипулятор, живя в постоянном психологическом напряжении, идет по пути к неврозу, а иногда и к психозу [16, с. 36].

Диалогический стиль (от гр. dia — проходящий, идущий насквозь + гр. logos — понятие, мысль, идея, разум) — стиль общения, построенный на диалоге. Нередко под диалогом ошибочно понимают общение двух людей, путая приставки «di» (два, двойной) и «dia» (сквозь). В правильном понимании диалог трактуется как симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимопринятие и взаимоуважение.

Очевидно, что по первому критерию диалогический стиль характеризуется коммуникативной симметрией. Причем эта симметрия не кажущаяся (как в случае манипулятивного общения), а действительная. Таким образом, диалогический стиль педагогического общения проявляется в стремлении всех участников педагогического взаимодействия к построению общения на принципах паритета, взаимопонимания, сотворчества и сотрудничества. Диалог не просто выступает как средство общения, но и является одним из базисных условий самоактуализации и личностного роста.

Диалог исходит из признания принципиальной личностной равноценности взрослого и ребенка. Хотя у каждого из них есть вполне понятная функциональная специфика, это не ведет к перераспределению властных отношений: «Учитель и ученик совместно идут к общей цели — самоактуализации и личностному росту каждого» [18, с. 142].

По второму критерию диалогический стиль характеризуется направленностью на понимание другого. Но в отличие от манипулятивного общения, где проблема понимания других участников общения также важна, диалогическое коммуникативное пространство основывается на взаимопонимании: «я делаю все, чтобы понять другого, но также делаю все, чтобы сам был понят другим» [18, с. 146].

Характеризуя третий критерий (развитие/стагнация) необходимо отметить, что диалогический стиль создает наиболее оптимальные возможности для полноценного развития и личностного роста всех участников общения. Профессиональная позиция педагогов, выстраивающих свою деятельность на диалоге, основана на признании ученика равноправным участником педагогического взаимодействия и ответственным субъектом свободного личностного самоопределения и самоактуализации. Свою миссию такие учителя видят не в исполнении собственных традиционной системе обучения ролей ретранслятора стандартизированного учебного содержания, надзирателя и контролера, отслеживающего каждый этап его освоения учащимися, экзекутора, наказующего учащихся за несоответствие имеющихся у них знаний заданным нормам и стандартам, а в выполнении функций «со-творческого» помощника, квалифицирован-

но содействующего личностному росту ребенка. Таких учителей психологическая наука определяет как профессиональных фасилитаторов (от англ. to facilitate — помогать, способствовать) — тех, кто оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации.

Фасилитатор не формирует и не переделывает ребенка под изначально заданный образец, не вкладывает в него извне какое-либо (с его точки зрения, нужное) содержание, он только помогает субъекту саморазвития стать самим собой. При этом, по словам одного из создателей теории и практики фасилитации К. Р. Роджерса, «... ребенок отвечает за себя и вполне способен продемонстрировать ответственность, управляя собственной деятельностью, что приводит к более позитивному поведению» [18, с. 81].

Во всех педагогических ситуациях фасилитаторы стремятся к сохранению диалогического стиля взаимодействия, основанного на взаимном уважении и доверии, проявляют сензитивность и эмпатию к экзистенциальным состояниям других людей. Они достаточно свободны от профессиональных стереотипов и отличаются как коммуникативной мобильностью, так и способностью к существенным инновационным преобразованиям в своей деятельности. Специфической особенностью таких педагогов является позитивная Я-концепция и низкий уровень самооценочной тревожности. Очевидно, что психологическая природа диалогического стиля обеспечивается личностной целостностью, стремлением к самоактуализации, свободой от психологических защит, и компенсаторных мотивов, отсутствием невротизации.

На протяжении нескольких лет в ряде образовательных учреждений нами проводилось исследование, направленное на выявление стилей педагогического общения, демонстрируемых педагогами в своей профессиональной деятельности. Исследованием было охвачено 380 учителей общеобразовательных школ, лицеев и гимназий г. Иркутска и Иркутской области. Выборку представляли учителя различных предметов со стажем работы от одного года до сорока лет.

Нами был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: наблюдательные (наблюдения прямые и опосредованные), социологические (анкетирование, интервьюирование, беседы); тесты, направленные на диагностику педагогического стиля «Чувства, реакции, убеждения» («ЧРУ-экспресс») и «Направленность личности в общении» («НЛО-экспресс»), адаптированные С.Л. Братченко [5], а также ряд тестов, систематизированных Е.И. Роговым и направленных на диагностику личностно-профессиональных качеств учителя [12]; кроме того, использовался тест А. Мехрабиана «Эмпатические тенденции» [5].

В результате исследования вышеназванной выборки мы получили следующие данные: учителя, устойчиво демонстрирующие авторитарный стиль пе-

дагогического общения, составили 69,48%, учителей с выраженным манипулятивным стилем оказалось 18,95% и учителей, представляющих диалогический стиль, — 11,57%.

Таким образом, подавляющее количество учителей, принявших участие в исследовании, оказались представителями авторитарного и манипулятивного стилей. Лишь десятая часть педагогов проявила качества фасилитаторов. Компаративный анализ результатов проведенного исследования показал следующее: стиль педагогического взаимодействия педагога не зависит от преподаваемого предмета (представители всех трех стилей встречались среди преподавателей как гуманитарных, так и точных и естественных дисциплин), не было выявлено достоверных корреляций между педагогическим стилем и такими параметрами, как гендер, семейное и финансовое благополучие учителя.

При этом обнаружилась интересная зависимость стиля педагогического взаимодействия от стажа работы учителя. Изначально мы исходили из гипотезы, что диалогический стиль педагогического общения в большей степени будет свойственен молодым учителям, не имеющим значительной разницы в возрасте с учениками старших классов. Соответственно, мы предполагали, что молодым учителям проще находить общий язык со школьниками, с которыми они представляют одно поколение, и им доступнее мировоззрение, культура и система ценностей учащейся молодежи.

Тем не менее, в ходе исследования обнаружилось, что все без исключения молодые учителя (со стажем работы от года до пяти) являются представителями авторитарного стиля педагогического взаимодействия. В то же время, представители диалогического стиля оказались в группе учителей со стажем работы от пяти лет и выше.

По всей видимости, такой парадокс объясняется тем, что молодые учителя в силу недостаточного опыта работы и невысокой степени профессиональной компетентности испытывают неуверенность в своей деятельности, отличаются повышенным уровнем самооценочной тревожности, а потому прибегают к авторитарному стилю педагогического общения как к защитному механизму.

Безусловно, делать какие-либо серьезные выводы на основе исследования небольшой группы учителей было бы некорректно; тем более нельзя считать выборку в 380 человек репрезентативным срезом по отношению ко всему учительскому корпусу Восточно-Сибирского региона. Но очевидным является то, что такие направления психолого-педагогической и методической работы, как помощь педагогам (особенно молодым специалистам) в поиске и нахождении оптимального стиля педагогического взаимодействия, должны стать приоритетным направлением в системе как высшего, так и постдипломного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. — М.: Республика, 1995, — 383 с.
2. Братченко С.Л., Рябенко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения — а что же дальше? — М.: Магистр, 1996, — 90 с.
3. Братченко С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласий // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. — СПб: Проект «Гражданская инициатива», 1997.
4. Братченко С.Л. Гуманистические основы личностно-ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отд. РАО. — СПб, 1996. — Вып. I.
5. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. — Псков, 1997.
6. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. — М.: Смысл, 1997.
7. Глазков А.В. Взаимосвязь психологической готовности педагога к инновациям и стиля педагогической деятельности // Проблемы теории и практики современной психологии: XI ежегод. Всерос. науч.-практ. конф студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием. — Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2012.
8. Глазков А.В. Взаимосвязь организационной лояльности и когнитивного стиля «полезависимость — полнезависимость» на примере педагогических работников // Вестник Бурятского университета. — 2012. — Спецвыпуск D. — С. 166–170.
9. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. — М.: Междунар. академия, 1994.
10. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1993.
11. Подлинный О.Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях: Учебное пособие. — Иркутск: ФГБОУ ВО «ИГУ», 2016.
12. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
13. Рябенко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — СПб, 1995.
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2011.
15. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.
16. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. — Минск: Полифакт, 1992.
17. Combs A. Humanistic Education: Too Tender for a Tough World? // Phi Delta Kappan. — 1981. — Vol. 62. — №6.
18. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's. — Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.