

371.015  
К76

F-P

1288/---

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИМ. А.М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

КОШМАНОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ С УЧЕНИКОМ  
В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
/1946-1986 гг./

13.00.01 - теория и история педагогики

А в т о р е ф е р а т  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

КИЕВ - 1991

Киевский педагогический  
институт им. О.М. Горького  
БИБЛИОТЕКА

НБ НПУ  
імені М.П. Драгоманова



100313311

Работа выполнена в Киевском государственном педагогическом институте имени А.М.Горького.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук,  
доцент Баик Л.Г.

Официальные оппоненты – доктор педагогических наук,  
профессор Митуров Б.Н.

кандидат педагогических наук,  
доцент Стахневич В.И.

Ведущее учреждение – Полтавский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко

Защита состоится " \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 1991 года  
в 15 часов на заседании специализированного Совета К.ПЗ.01.02  
в Киевском государственном педагогическом институте имени А.М.Горь-  
кого /252030, г.Киев-30, ул.Пирогова, 9/.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского государственного педагогического института имени А.М.Горького.

Автореферат разослан " \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 1991 года.

Ученый секретарь  
специализированного Совета

*Мазу*

Л.Г.Подольяк

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В период революционного обновления всех сфер жизни нашего общества и реализации концепции национальной школы, когда осуществляется поворот к человеку, к его непосредственным нуждам и интересам, проблемы гуманизации школьного образования стали особенно актуальными. Сегодня перед советской школой стоят исключительно важные, требующие неотложных радикальных решений проблемы, связанные прежде всего с демократизацией воспитательного процесса, с острой необходимостью реальных перемен в воспитании и обучении учащихся.

На этом пути обновления школы немаловажная роль принадлежит педагогическому общению как фактору духовного, интеллектуального и эмоционального развития личности, демократизации взаимоотношений учителя с учеником в учебно-воспитательном процессе. Актуальность данной проблемы многократно подчеркивалась и в работах Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского.

В настоящее время исследование педагогического общения ведется по ряду направлений: исследуются общие характеристики, структура и функции общения педагога с учащимся /Ф.Н.Гоноблин, Б.А.Кен-Калик, А.В.Киричук, С.В.Кондратьева, Н.В.Кузьмина, Х.Л.Лийетс, Т.Н.Мальковская, А.В.Мудрик и др./; раскрывается роль общения в воспитании школьников /Л.Е.Вовк, Н.М.Косова, В.П.Наумов, Н.В.Седова, Р.А.Семерникова и др./; изучаются возможности формирования креативности в сфере общения и его культуры /Д.И.Балдынк, И.Ф.Комогорцева и др./; разрабатываются различные методы обучения общению студентов университета и педвуза /И.С.Дмитрик, Н.И.Дьячков, А.С.Карпов, Л.А.Савенкова, Ю.И.Турчанинова и др./; лингвистические аспекты педагогического

общения рассматривались в работах И.Клибберг, В.М.Федосеевой, Д.Шпанель.

Одновременно ряд ученых указывает на недостаточную теоретическую разработанность данной проблемы, на необходимость усовершенствования педвузом практики обучения студентов /А.А.Бодаев, А.В.Киричук, Т.С.Лценко и др./.

Успешное решение задачи обучения будущих педагогов умениям общения с учащимися невозможно без понимания существующих противоречий, без осмысления и обобщения накопленного опыта в этой области. Лишь исторический подход, сформулированный в известном тезисе В.И.Ленина " ... смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь",<sup>1</sup> позволяет осуществить научно обоснованное прогнозирование совершенствования теории и практики педагогического общения в советской школе.

Руководствуясь ленинским указанием о необходимости критической переработки и усвоения положительного опыта прошлого, советские педагоги рассматривали проблему общения учителей с детьми в историческом аспекте. Некоторые вопросы организации общения на отдельных этапах развития педагогики получили свое освещение в русле исследования профессионального мастерства учителя в работах Ю.К.Бабанского, В.Д.Бардиновой, Н.К.Гончарова, Г.Ф.Гринченко, М.И.Колмаковой, Л.И.Кондратенко, Б.И.Митюрова, А.И.Пискунова, Э.И.Равкина, В.И.Щербины. Обобщил и изложил результаты разных исследований по проблеме педагогического общения А.А.Леонтьев. Ряд вопросов общения затронул в своей

1. Ленин В.И. О государстве // Полн. собр. соч. - Т. 39. - С.67.

докторской диссертации Э.Г. Нигматов, исследовавший развитие принципа гуманизма в истории послевоенной советской школы.

Вместе с тем историко-педагогические аспекты развития проблемы педагогического общения остаются недостаточно изучены. Упомянутые авторы касаются лишь отдельных этапов исследования данной проблемы, но в систематизированном виде разработка вопросов общения педагога с учащимся в послевоенный сорокалетний период отсутствует. Недостаточно выявлялись основные закономерности и тенденции, сложившиеся в ее теоретико-методической и организационно-практической сферах на различных этапах. Почти не определялись эффективные пути и условия гуманизации и демократизации процесса обучения средствами педагогического общения.

Актуальность и, при этом, неразработанность перечисленных проблем обусловили выбор темы диссертационного исследования: "Проблема общения учителя с учеником в советской педагогике /1946-1986 гг./".

**Объект исследования** - история исследования проблемы педагогического общения в советской педагогике указанного периода.

**Предмет исследования** - концептуальные особенности научной разработки проблемы общения учителей и учащихся в советской педагогике послевоенного сорокалетия.

**Цель исследования** - критически проанализировать постановку проблемы общения учителя с учеником в педагогической теории и школьной практике рассматриваемого периода с целью выявления и использования идей, плодотворных для организации этого процесса в соответствии с насущными требованиями перестройки школы.

**З а д а ч и и с с л е д о в а н и я :**

- проанализировать теорию и практику педагогического общения в период 1946-1986 гг., выявить тенденции в исследованиях названной проблемы в послевоенное сорокалетие;
- выявить модели общения и педагогические условия использования системы определенных форм взаимодействия учителя с учеником в указанный период;
- изучить и обобщить передовой опыт организации коммуникативной деятельности учителей общеобразовательных школ и разработать практические рекомендации по творческому использованию этого опыта в системе народного образования и подготовки студентов педвузов.

В диссертации использовались следующие методы исследования: теоретический и сравнительный анализ педагогической и учебно-методической литературы названного периода; историко-типологическое обобщение существующих документов и архивных материалов; анкетирование и беседы с учителями и учащимися; педагогическое наблюдение.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем осуществлен анализ теоретических положений и практических разработок социально детерминированного опыта общения педагогов с учащимися советской школы послевоенного времени, на основе чего выявлены соответствующие тенденции, к наиболее значимым из которых мы отнесли обособленность, фрагментарность и парциальность подхода ученых 40-50-х гг. к изучению вопросов педагогического общения, переоценка некоторыми исследователями и учителями-практиками 60-70-х гг. роли и места педагогических требований в учебно-воспитательном взаимодействии, а также под влиянием изменив-

шихся социально-экономических условий в педагогической науке и школьной практике конца 80-х - начала 90-х гг. демократизация взаимоотношений учителей с учащимися и гуманизация педагогического общения; выделены и проанализированы эмоциональные модели общения, оказывающие положительное и отрицательное влияние как на явные, так и на имплицитные аспекты взаимодействия учителей и школьников; показаны условия, при которых использование различных организационных форм общения учителя с учениками - индивидуальной, парной, групповой и коллективной - с включением элементов игрового взаимодействия дает наибольший эффект учебно-воспитательного процесса; на основе ретроспективного изучения теоретических положений и обобщения современных экспериментальных данных разработана структура специальных коммуникативных умений, в основе формирования которых лежат перцептивно-идентификационные и эмпатические процессы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе его материалов, выводов и положений разработаны новые учебные программы, научно-методические пособия и инструктивные материалы с целью повышения качества профессиональной подготовки учителей к педагогическому общению, а также лекционные курсы по истории педагогики, основам педагогического общения и методике воспитательной работы для студентов педагогических институтов, университетов, для слушателей высших курсов подготовки школьных психологов, для учащихся педагогических училищ, для преподавателей институтов усовершенствования учителей.

На защиту выносятся:

- положение о том, что разработка проблемы общения учителей и школьников в теории и практике педагогики, как и других проб-

лем, зависит от социально-экономических условий развития нашего общества. В противоречивых условиях развития общества, связанных с периодом культа личности и оставшимися незавершенными попытками демократизации социально-экономической жизни на основе решений XX и XXII съездов КПСС, а также последовавшими затем годами застоя, накапливались негативные явления в области организации педагогического общения в школе, заключающиеся прежде всего в переоценке некоторыми исследователями и учителями - практиками роли и места педагогических требований в общении с учащимися, что способствовало утверждению формализма и догматизма в учебно-воспитательном процессе;

- утверждение о том, что развитие теории и практики педагогического общения в исследуемый период определялось объективной необходимостью его совершенствования, что вступало в противоречие с застойными негативными явлениями в учебно-воспитательной работе, которые в этот период накапливались и не могли решаться в школе из-за царившей в обществе приверженности к привычным авторитарно-административным методам;

- вывод о том, что перспективы развития и совершенствования педагогического общения определялись положительным опытом работы отдельных учителей и педагогических коллективов, а также социально-экономическими требованиями к повышению качества учебно-воспитательной работы и процесса формирования нравственной сферы личности.

**А п р о б а ц и я р а б о т ы.** Положения исследования апробированы в выступлениях на научно-практических конференциях и семинарах: международных, всесоюзных и республиканских - "Общение педагогов с ассоциальной молодежью" /Польша, Лодзь, 1990/; "Проблемы психологии творчества в работе с людьми" /Гродно, 1990/; "Проблемы освоения театральной педагогики в профессиональ-

но-педагогической подготовке будущего учителя" /Полтава, 1991/;  
"А.С.Макаренко - выдающийся педагог-новатор" /Ровно, 1988/;  
"Творческое использование педагогического наследия А.С.Макаренко  
в условиях перестройки народного образования в стране" /Львов,  
1988/; "Творческое использование педагогического наследия В.А.  
Сухомлинского в условиях перестройки народного образования в  
стране" /Луцк, 1988/; "Педагогическое наследие Н.К.Крупской и  
актуальные проблемы перестройки народного образования в стране"  
/Львов, 1989/; "Развитие народного образования в западных обла-  
стях Украины за годы Советской власти" /Львов, 1989/; "Актуальные  
проблемы обучения и воспитания в национальной школе" /Львов,  
1991/; отчетно-научных конференциях Львовского госуниверситета  
/1986 - 1991/; в лекциях на курсах повышения квалификации учите-  
лей, в процессе педагогической практики студентов, при чтении  
курса теории и истории педагогики, основ педагогического общения  
и методики воспитательной работы классного руководителя для сту-  
дентов Львовского госуниверситета и учителей школ, при чтении  
лекций и проведении практических занятий со слушателями высших  
курсов подготовки школьных психологов на базе Львовского госуни-  
верситета, а также в публикациях в научных сборниках и журналах.

#### СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы.

В о в в е д е н и и обоснована актуальность проблемы, оп-  
ределены объект, предмет, цель, задачи и методы исследования,  
сформулированы его научно-теоретическая новизна, практическая  
значимость, изложены положения, выносимые на защиту, приведены  
сведения об апробации результатов.

В п е р в о й главе - "Общение учителя с учащимся как пе-

дагогическая проблема" - раскрыты наиболее существенные идеи и тенденции советской педагогики 20 - 30-х гг., имеющих важное значение для исследования проблемы общения учителя с учеником в последующие годы. В теоретическом аспекте рассмотрены структура моделей общения, сложившихся в 20-х годах на основе прогрессивных педагогических воззрений и практического опыта; показана деформация этих моделей в начале 30-х годов и вскрыты ее причины; охарактеризовано состояние и направленность теории и практики общения педагогов со школьниками.

Отправным моментом в работе являлась конкретизация общих методологических подходов к построению демократического, гуманного общения педагога с ребенком, сформулированных и отраженных в "Основных принципах единой трудовой школы" /1918 г./. Выдвижение идеи всестороннего и гармонического развития личности в качестве главной цели образования, утверждение нравственно-эмоциональных и творческих начал стало решающим фактором для организации общения педагога с учеником в советской школе. Роль педагогического общения была тем более велика, что рассматривалось оно как одно из главных средств воспитания инициативы и самостоятельности учащихся при построении школьного самоуправления /Н.К.Крупская, П.П.Блонский, Н.Н.Иорданский, А.П.Шинкевич и др./ в условиях работы по новым, исследовательским методам обучения - активно-трудовому, лабораторному, эвристическому и др. /Б.В.Все-вятский, Б.В.Игнатъев, Б.Е.Райков, Н.В.Чехов, Е.Н.Икжол и др./.

Ориентация педагогического общения на развитие у учащихся активности и самостоятельности, ведущих к "знаниям не как само-цели, а как средству переустройства жизни" /Б.В.Игнатъев, М.В.Круп-нина/, позволяла ставить вопрос о согласовании в этом процессе методов обучения и воспитания. При этом педагогами обращалось

большее внимание на приоритетный характер воспитывающих функций общения по сравнению с обучающими /А.В.Луначарский, М.М.Рубинштейн и др./.

Осознание важной роли, которую играло общение учителя о учеником в условиях строительства новой советской школы и социалистического общества, привело педагогов 20-х годов к необходимости постановки вопроса о специальном обучении учителей его основам в педагогических вузах /Н.К.Крупская, М.М.Гран, А.С.Макаренко, А.С.Шафранова и др./.

Большую роль в решении этой проблемы сыграл Институт Живого Слова в Ленинграде /1918-1922/, лекторы которого /Ф.Ф.Зелинский, А.В.Луначарский, В.Э.Мейерхольд и др./ сближали педагогическое мастерство с деятельностью актера: студенты овладевали основами актерского творчества, мастерства сценических постановок, искусством перевоплощения и др. Аналогичная работа проводилась Театральным отделом Народного Комиссариата по просвещению в Москве, где с 1918 г действовали курсы и школы ораторского мастерства учителя. Определенную роль в этом обучении сыграла организованная в 1923 г. студия при Центральном Доме работников просвещения.

Большой вклад в разработку проблем общения и обучения учителей коммуникативному мастерству внесли различные драматические студии, работавшие на Украине. Этой же цели служили и Всесоюзные конкурсы на лучшего учителя, а также комплексное изучение труда и быта педагогов в 1921-1928 гг., важное место в решении этой проблемы занимали исследования, проводившиеся в рамках психотехники Кабинетом по изучению труда и быта педагога /1928-1931 гг./.

Оценивая историческое место идеи об организации общения в теории и практике советской школы 20-х гг., следует отметить,

что не все было безупречно в некоторых педагогических положениях тех лет /неконкретность знаний учащихся, связанная с общей нехваткой учителей и низким уровнем их подготовки; увлечение педагогов воспитательными "мероприятиями", которые зачастую оказывались важнее учебы и приводили к некоторой дезорганизации учебного процесса; ориентация учителей на сугубо классовый подход к воспитанию, порождавший определенную недооценку общечеловеческих ценностей и гуманистических идеалов общения/. И тем не менее есть достаточные основания считать, что средства и формы педагогического общения, используемые учителями 20-х гг., свою задачу выполнили, потому, что, соответствуя прежде всего ленинскому пониманию этой проблемы, способствовали воспитанию активного, самостоятельного, преданного идеалам социализма поколения, выдержавшего суровую проверку на прочность на фронтах Великой Отечественной войны.

В 30-х гг. исследование теории и практики общения осуществлялось, с одной стороны, в атмосфере культа личности Сталина, приведшего к авторитарной направленности этого процесса, его конформизму, формализму и догматизму, к подавлению всех форм инакомыслия и разнообразия мнений, запрещению свободных дискуссий, к усилившейся подозрительности людей друг к другу, к попыткам подведения политической подоплеки под каждое неосторожно сказанное слово; с другой - под воздействием педагогической установки на первоочередное усвоение основ наук, обусловившей ослабление значения воспитывающих функций педагогического общения.

Ситуация 30-х гг. будет неполностью охарактеризована, если не отметить, что с предпринятой в эти годы ликвидацией педологии социальной психологии и психотехники педагогика осталась единственной отраслью практического исследования проблемы общения, и

хотя в ней возможность такой работы была ограничена прокрустовым ложем инструкций и приказов Наркомата, лучшие ее представители все же искали и находили интересные пути решения рассматриваемой проблемы. Это прежде всего исследования Б.Г.Анзьева, Л.С.Выготского, Н.В.Добрынина, А.Н.Леонтьева, В.Н.Мясищера, М.М.Пистрака, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова и др., в которых, не взирая на утверждение авторитарной модели школы и общества, обосновывалась необходимость построения общения на основе сотрудничества детей и взрослых, их взаимного уважения и доверия. Большой практический материал для организации педагогического общения с демократических позиций также давал передовой поиск учителей страны, отраженный на страницах периодической печати. Интерес в этом плане представляет опыт украинских педагогов, отказавшихся от формализма и догматизма в организации взаимодействия с учащимися /П.Кирчев, С.Ковалив, У.Кравченко, О.Маковеи, К.Попович и др./.

Определение ведущих тенденций в развитии общения педагогов с учащимися в 20-х - 30-х гг. позволило раскрыть историко-генетические корни тех процессов, которые развернулись в области педагогического общения в 1946 - 1986 годах.

Во в т о р о й главе - "Теоретико-методическая разработка вопросов общения педагога и учащегося в советской педагогике 1946-1958 гг." - выявлены социально детерминированные изменения в структуре педагогического общения на данном историческом этапе. В результате определены наиболее существенные связи, интегрирующие различные проблемы общения в исследованиях ученых данного периода.

В главе прослеживается обособленность, парциальность и фрагментарность подхода ученых к изучению проблем общения,

препятствовавших им высказать ряд интересных и важных дидактических рекомендаций по организации педагогического общения в советской школе, по вопросам воспитания сознательной дисциплины учащихся, контроля и учета их знаний, педагогического мастерства учителя.

В этот период в условиях культа личности ориентация школьного образования на требования постановлений партии 30-х гг. о школе определила дальнейшее развитие тенденции к первоочередному усвоению основ наук. Это обусловило подавление гуманитарно-творческих начал содержания педагогического общения, а, следовательно, приводило к закреплению авторитарной направленности этого процесса. Такая общая закономерность общения педагога с ребенком, характерная для данного исторического периода, выявлена в результате анализа содержания литературы по трем главным направлениям, в русле которых проблема педагогического общения получила наиболее широкое освещение — литературы по основам педагогического мастерства /В.С.Аранский, В.А.Артемов, И.С.Воденко, Н.К.Гончаров, Э.Ф.Ефименко, Ф.Н.Гоноболин, Б.П.Есипов, И.А.Каиров, Е.В.Квятковский, Ф.Ф.Королев, Н.А.Петров, С.М.Ривес и др./, контроля и учета знаний учащихся /Н.Г.Дайри, Г.А.Казьмин, Е.И.Перовский и др./, воспитания сознательной дисциплины /В.Е.Гмурман, Э.И.Моносзон, Л.Е.Раскин и др./. Сказанное определило также и то, что педагоги, исследуя разные аспекты общения с позиций авторитарной педагогики /роль авторитета учителя, его сильной воли, строгой дисциплины и др. в организации этого процесса/, не смогли подняться до глубоких обобщений изучаемой проблемы в целом, а рассматривали эти аспекты весьма односторонне.

В целом исследование теории и практики общения на этом историческом этапе шло по пути изучения и обобщения педагогическо-

го опыта. Появление в начале 50-х гг. ряда методико-дидактических пособий /В.С.Аранский, В.В.Гмурман, А.К.Делтов, В.П.Конобеевский, И.К.Новиков, В.А.Сухомлинский, Р.А.Ткач, А.И.Цветов/ свидетельствовало об опережающей функции педагогической практики по сравнению с теорией. Опережающим свое время можно назвать также предпринятое в эти годы коллективное экспериментальное исследование по развитию инициативы и самостоятельности учащихся, осуществленное сотрудниками АПН РСФСР В.С.Аранским, В.И.Большаковым, М.Д.Биногрэдовой, О.С.Кель, Н.С.Пановой, Л.И.Розиной, В.Г.Яковлевым. Не будучи реализованными в свое время из-за общей авторитарной установки педагогической науки послевоенного десятилетия, эти мысли получили дальнейшую разработку и частичное решение в школьной практике последовавшего периода, основную роль в котором играли работы педагогов гуманистической ориентации после проведения XX съезда КПСС /1956 г./ и принятия Закона о связи школы с жизнью и трудом учащихся / 1958 г./.

В третьей главе - "Теория и практика общения учителя и учащегося в период 1959 - 1986 гг." - выявляются основные тенденции и противоречия в исследовании названной проблемы; анализируются негативные явления и ошибочные подходы, имевшие место в эти годы в области организации общения педагогов с детьми.

В главе рассматривается опыт работы тех прогрессивных сил в педагогической теории и школьной практике, которые, вопреки неблагоприятно складывавшимся социально-экономическим условиям, настойчиво искали и находили пути усиления гуманистической направленности обучения, совершенствования форм и методов общения учителей с учениками.

Проводимый партией в конце 50-х - начале 60-х гг. курс на

единство политического слова и действия послужил для советских педагогов сильным импульсом для поиска новых подходов в организации общения с учащимися. Большой вклад в разработку проблем общения педагогов с детьми на уроках внесли учителя Липецка, Кировограда, Ростова-на-Дону, Донецка, Казани. В атмосфере общего творческого подъема этих лет особенно заметной была дискуссия вокруг опыта липецких педагогов хотя бы потому, что общение их с учащимися строилось на основе элементов сотрудничества детей и взрослых, их психологического единства, стремления к общей цели. Кроме того, липецкие учителя обратили внимание на необходимость развития у учащихся коммуникативных навыков / Г. Горская, Т.Иванова, А.Горбунова и др./ . Аналогичные идеи утверждали в своем общении с детьми и кировоградские педагоги /А.А.Хмура, А.В.Зеленецкая, В.П.Седова и др./ . Такое же всесоюзное звучание в эти годы приобрела и деятельность донецких педагогов по организации взаимодействия с учащимися и демократизации обучения и воспитания на основе связи школы с жизнью в духе идей XX съезда КПСС /В.И.Горбачев, В.П.Головченко, М.Я.Казем, Б.С.Кобзарь, Г.М.Мардовенко, Д.Л.Сердюк и др./ .

Выдающимся примером передового педагогического опыта коммуникативной деятельности явилась школьная практика В.А.Сухомлинского, высказавшего много ценных рекомендаций по организации демократического, гуманного общения педагога с ребенком, основанном на их взаимном уважении и сотрудничестве. Разработанная в духе революционных научных поисков и преобразований первой половины 60-х гг., концепция педагогического общения, изложенная в трудах В.А.Сухомлинского, завоевала большое количество сторонников среди учительства и явилась импульсом к развитию новаторского движения в последующий период, что получило отражение в

педагогических исследованиях 70-80-х гг. В ряде работ все сильнее стала звучать мысль о нравственном, гуманном приоритете педагогического общения, о влиянии взаимоотношений учителей со школьниками на их отношение к учению /Ш.А.Амонашвили, В.С.Аранский, Э.К.Бабацкий, Т.И.Гончарова, Э.Н.Ильин, Б.Н.Митуров, И.П.Иванов и др./.

Весьма характерной особенностью первой половины 60-х гг. было появление новых коллективных форм педагогического общения, получивших теоретическое обоснование в исследованиях Э.П.Азарова, В.К.Дьяченко, М.Д.Винорадовой, Г.Г.Кравцова, А.М.Матвеевской, А.Г.Ривина, С.А.Рубинштейна, М.Н.Скяткина, А.А.Смирнова и др. Особенностью коллективной формы педагогического общения явилось максимальное развитие у детей инициативы, самостоятельности и коммуникативных навыков.

Однако, невзирая на высокую педагогическую эффективность коллективной формы общения, она не получила должного распространения в практике советской школы последующих лет. Более того, от нее отказались даже те, кто первыми активно внедрял этот опыт /М.Г.Булановская, А.Э.Волгаева, В.А.Федорова, Б.А.Моргунова и др./. Это обуславливалось не только настроением официальной педагогики, где считали, что применение коллективных занятий не является социальной необходимостью, но и незавершенностью процесса демократизации общественной жизни в тот период, а также устоявшейся в 40-50-е гг. склонностью большинства учителей работать в рамках привычного группового способа общения, с установкой на запоминание и требование послушания. Однако творческий поиск школы и педагогики конца 50-х и середины 60-х гг. в области совершенствования педагогического общения не пропал даром. Он способствовал формированию лич-

ности педагогов новой формации, сумевших в последующие трудные для школы десятилетия продолжить поиски путей усовершенствования педагогического общения.

Вторая половина 60-х - 70-х и начало 80-х гг., ознаменовавшихся законодательным завершением перехода ко всеобщему среднему образованию /Конституция СССР, 1977 г./ и периодом осуществления всеобщего среднего образования /1977-1984 гг./ характеризуется накоплением негативных явлений и зстойных тенденций в области организации общения педагогов с учащимися в школе, что в конечном счете привело к необходимости постановки вопроса о школьной реформе.

Одним из проявлений негативных тенденций в области организации педагогического общения явилась практика переоценки учителями роли и места педагогического требования в рассматриваемом процессе. Радикально трактуя наследие А.С.Макаренки, считавшего уважение к личности учащегося равноценным требовательности к нему, некоторые советские исследователи /И.Ф.Козлов, А.Ф.Гордин, Л.М.Гордин, Б.Т.Лихачев, В.М.Коротов и др./ исказили этот известный принцип педагогического воздействия, уделив чрезмерное внимание требованию учителя в этом процессе /педагогам рекомендовалось использовать около трех требований в минуту урока/, фактически сведя к нему любое коммуникативное действие учителя и тем самым исключив из общения общечеловеческие и нравственные начала. Эти мысли хорошо вписывались в настроение официальной педагогики с ее возрождающейся тенденцией к администрированию и не замедлили сказаться на трактовке ее принципов построения общения во многих педагогических и методических пособиях для учителей и студентов педвузов, что, в свою очередь, приводило к утверждению командного стиля обращения педагога к де-

тим, росту в нем бездуховности, формализма и догматизма. Позиция названных ученых неоднократно подвергалась аргументированной критике со стороны демократически настроенных педагогов /А.А.Сухомлинский, Т.Н.Анастасьева, В.Е.Гмурман, Э.Г.Костяшкин, Э.Кузнецова, В.Ф.Кутьев, И.В.Наумов, Н.Н.Петухов и др./, однако набравшая силу административно-командная педагогика оставалась глухой к их публикациям.

Общее неблагоприятное состояние организации общения в школе не могло не тревожить лучшую часть учителей и педагогических коллективов. И хотя поиск передовых учителей не определял состояние учебно-воспитательной работы массовой школы в целом, ими был накоплен существенный и во многом поучительный положительный опыт /Ш.А.Амонашвили, Т.И.Гончарова, В.И.Дегтярев, В.Н.Ильин, В.А.Караковский, И.П.Иванов, С.Н.Льсенкова, Р.С.Ходос, С.д.Шевченко, И.П.Щетинина и др./.

Как показано в работах названных авторов, исследование существенных характеристик педагогического общения, механизмов его функционирования позволяет считать, что эффективность его осуществления обеспечивается определенной структурой специальных умений учителя. В систему ее элементов мы полагаем обоснованным включить следующие умения:

- умение соотносить структуру педагогического общения, его начало, развертывание и завершение с содержанием учебного материала;

- умение вкладывать систему смысловых вопросов, стимулирующих работу памяти /простая репродукция фактов/, конвергентного мышления /анализ и интеграция заданных фактов/, дивергентного мышления /стимулирование учителем собственных представлений учащихся/, оценочного мышления /подтверждение суждения на осно-

вании подразумеваемых критериев/в содержание темы ;

- умение стимулировать учащихся к их собственной коммуникативной активности, развивать способность внимательно слушать ученика, включаться в дискуссию как говорящим, так и слушающим; угадывать намерение учащегося и давать себе отчет в той технике, которую следует использовать для достижения учебно-воспитательных целей общения; использовать слова и невербальные знаки соответственно ситуации; эффективно использовать голос; выделить главные идеи в сообщениях; отличать факты от оценочных мнений; объединять информационные и убеждающие сообщения; излагать идеи ясно и точно; выражать и аргументированно защищать свою точку зрения; выражать другим свои чувства;

- умение согласовывать собственную позицию с позицией учащихся.

Исторический анализ разработки проблемы общения педагога с учащимся в теории и практике советской школы 1946-1986 гг. позволил среди определяемых рядом авторов /В.Е.Гмурман, В.О.Кутьев, И.В.Страхов и др./ выделить ряд эмоциональных моделей общения, положительно влияющих на эффективность обучения и воспитания /"ближайшее вознаграждение поведения", "вознаграждение поведения, запланированное на будущее", "самооценка", "обратная связь с учителем"/, и отрицательно сказывающихся на обучении /"наказание учителем учащегося", "формальный авторитет учителя", "ответственность перед классом", "уравнивание"/.

Существенной особенностью исследования проблемы педагогического общения этого периода являлась ее активная теоретическая разработка в педагогической и психологической науках /А.А.Бодялев, И.А.Зязюн, В.А.Квин-Калик, А.А.Леонтьев, Б.Н.Ломов и др./.

Развивающий принцип обучения, получивший в 70-80-х гг. широкое

освещение в работах В.В.Давыдова, А.В.Эльковина, Л.И.Божович и др., требовал гуманизации отношений педагогов с детьми, внимания к личности учащихся, к вопросам формирования их нравственности. Все это способствовало обогащению научно-методической базы теории общения по сравнению с практикой.

В неблагоприятных социально-педагогических условиях такое опережение функций теории было по существу разрывом ее связи с практикой. Об этом свидетельствовало, с одной стороны, ограниченное использование массовой педагогической практикой прогрессивных идей и методик, что в конечном итоге привело к ее застою, выразившемуся в безличности, дегуманизованности, излишней технологичности ее рекомендаций, с другой — торможение развития собственно педагогической теории, лишенной в отрыве от практики необходимых ей жизненных стимулов. Несмотря на многоаспектную теоретико-методическую разработку проблем педагогического общения в 70-х — начале 80-х гг. и наметившуюся в конце 80-х — начале 90-х гг. под влиянием изменившихся социально-экономических условий тенденцию к демократизации и гуманизации педагогического общения, советской педагогической науке не удалось подняться на уровень их обобщения и создать целостную концепцию рассматриваемой проблемы.

Таким образом, исследование теории и практики общения педагога с учащимся в советской педагогике послевоенного сорокалетия имело экстенсивный характер. Основные тенденции развития педагогического общения складывались в процессе борьбы его авторитарных с гуманно-творческими началами. Но в ходе исследования теоретико-методической и организационно-практической сфер педагогического общения в советской педагогической науке выявлен и прогрессивный научный потенциал и уже сложившийся

опыт, развитие которых в условиях перестройки школьного образования представляется весьма целесообразным.

В а к л ю ч е н и и изложены основные результаты исследования, определены условия и пути дальнейшего совершенствования процесса общения педагога с учеником в советской школе, главными из которых являются следующие:

1. В нашем исследовании были выделены следующие этапы развития теории педагогического общения и ее реализации в практике советской школы: период с 1946 по 1958 гг., когда был принят Закон об связи школы с жизнью и трудом учащихся /декабрь 1958 г./, период с 1959 по 1964 гг., завершившийся реформой школы, и период с 1965 по 1986 гг., обусловленный началом развертывания перестроечных процессов в теории и практике организации педагогического общения в школе.

На всех этапах прослеживается зависимость разработки проблемы педагогического общения в педагогической теории и практике школы от социально-экономических условий жизни страны. Вместе с тем, каждый выделенный период имеет свою специфику, которая характеризуется следующими особенностями и тенденциями:

- обособленный и фрагментарный подход ученых 1956 - 1958 гг. к изучению вопросов педагогического общения;
- переоценка некоторыми исследователями и учителями-практиками последующего периода роли и места педагогических требований в учебно-воспитательном взаимодействии;
- наметившаяся в педагогической науке и школьной практике конца 80-х - начала 90-х гг. демократизация взаимоотношений учителей с учащимися и гуманизация педагогического общения.

2. В педагогической литературе и школьной практике 1946-1986 гг. выделяются различные педагогические условия повышения

образовательной и воспитательной эффективности педагогического общения. Анализируя и обобщая их с позиций демократизации взаимоотношений учителей с учащимися и гуманизации педагогического общения, мы считаем, что в основе названных условий должна лежать реализация практической перестройки учебного процесса на самостоятельной и коллективной основе, выражающейся в широком, комплексном использовании различных организационных форм общения учителя с учеником - индивидуальной, парной, групповой и коллективной - с элементами игрового взаимодействия.

3. Исследование сущностных характеристик педагогического общения и механизмов его функционирования, получивших освещение в психолого-педагогических трудах изучаемого периода, позволяет считать, что эффективность его осуществления обеспечивается структурой коммуникативных умений учителя, которая включает:

- умения учителя соотносить структуру педагогического общения как деятельности с содержанием учебного материала и согласовывать собственную позицию с позицией учащихся как субъектов учебной деятельности;

- умения вкладывать систему смысловых вопросов, стимулирующих работу памяти, конвергентного, дивергентного и оценочного мышления, в содержание изучаемой темы;

- умения, стимулирующие коммуникативную активность учителя.

4. В научной литературе 1946-1986 гг. отсутствует единый подход к построению эмоциональных моделей общения. В своем исследовании мы исходили из критерия эффективности влияния взаимоотношений педагогов и школьников на учебно-воспитательный процесс. Согласно данным нашего анализа теории и практики педагогического общения названного периода, доминирующими, положительно влияющими на эффективность обучения учащихся, являются следующие: "бли-

жайшее вознаграждение поведения", "вознаграждение поведения, запланированное на будущее", "самооценка", "обратная связь с учителем". Среди моделей, отрицательно сказывавшихся на обучении, следует назвать: "наказание учителем учащегося", "формальный авторитет учителя", "ответственность перед классом", "уравнивание".

5. В результате проведенного исследования теории и практики педагогического общения названного периода нами разработаны практические рекомендации, в основе которых лежат следующие предпосылки: организация педагогического общения как процесса добровольной, осознанно целенаправленной, самостоятельной и творческой жизнедеятельности учащихся, организуемой при психолого-педагогическом руководстве учителя и опирающейся на наличие альтруистических и эмпатичных особенностей его личности; ориентация на выделенный в исследовании ряд эмоциональных моделей общения, учет вариантов положительного и негативного их влияния на успешность взаимодействия учителей и учащихся; ориентация на педагогические условия повышения образовательной и воспитательной эффективности педагогического общения, его гуманизации и демократизации, и структуру коммуникативных умений педагога, позволяющих наиболее оптимальным образом организовывать этот процесс.

6. В целях дальнейшего развития исследования проблемы целесообразна интеграция научных исследований, направленных на разработку теоретических концепций подготовки учителей и общению, с результатами передового опыта школьных учителей по организации этого процесса и общей педагогизации учебно-воспитательного процесса вуза - основного звена подготовки учителя-мастера педагогического общения: ориентация на подготовку воспитателя, умело решающего учебно-воспитательные задачи, эффективно воздействующего в воспитательных целях на психологию детей, стимулирующего их активность,

самостоятельность; уделение особого внимания вопросам формирования умений педагогического общения на всех занятиях в педвузе и особенно на педагогической практике; введение в учебный план педвуза спецкурса "Основы педагогического общения".

Проведенное исследование не исчерпывает всей многогранной проблемы истории изучения общения учителя с учащимся в советской педагогике послевоенного сорокалетия. дальнейшему исследованию подлежат: исторический анализ лингво-психологической подготовки учителей к педагогическому общению; история изучения вопросов взаимосвязи, взаимообусловленности и преемственности процесса подготовки учителя-мастера педагогического общения в системе "школа - педвуз - школа"; исследование методов диагностики понимания и взаимопонимания в процессе общения учителя с учащимся в советской педагогике.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Теоретико-методическая разработка вопросов общения педагога и учащегося в советской педагогике 1946-1958 гг. - М., 1990. - 49 с. - Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" 16.07.1990. - № 233-90.

2. Исследование проблемы общения учителя с учеником в советской педагогике 1958- 1986 гг. - М., 1990. - 19 с. - Деп. в ОЦНИ " Школа и педагогика" 16.07.1990. - № 232-90.

3. Методологические и теоретические проблемы педагогического общения. - М., 1988. - 16 с. - Деп. в ИНИОН АН СССР 20.06. 1988. - № 34-374.

4. Исследование когнитивных аспектов педагогического общения в истории советской педагогике // Проблемы гуманизации и демократизации школьного образования. - Львов: Изд-во ИУУ, 1990. -

С. 10-17.

5. К вопросу исследования проблемы педагогического общения в 80-е годы //Проблемы психологии творчества в работе с людьми: Тезисы докладов и сообщений участников всесоюзной научно-практической конференции. -Гродно, 1990 / в соавт./.-Ч.3. - С. 3-5.

6. Исследование педагогического общения в истории педагогической науки //Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции.-Полтава, 1991.- / в соавт/. - С.37-39.

7. Знакомление будущих учителей с научными исследованиями в области педагогического общения //Подготовка студентов к воспитательной работе с учащимися в условиях перестройки школы.-Вестник Львовского университета. -Львов, 1989.-Вып. II.-С.51-59.-Укр.яз.

8. Проблема педагогического общения в творческой деятельности А.С.Макаренки //А.С.Макаренко - выдающийся педагог-новатор: Тезисы межвузовской научно-практической конференции. - Ровно, 1988. - С. 70-71. - /в соавт./.- Укр.яз.

9. Проблема педагогического общения в педагогическом наследии Н.К.Крупской //Педагогическое наследие Н.К.Крупской и актуальные проблемы перестройки народного образования: Тезисы научно-практической конференции. - Львов, 1989. - С. 85-87. - Укр.яз.

10. В.А.Сухомлинский об общении педагогов и учащихся //Творческое использование педагогического наследия В.А.Сухомлинского в условиях перестройки народного образования в стране: Тезисы научно-практической конференции. -Луцк, 1988. -С. 225-227.-Укр.яз.

11. Педагоги-новаторы Львовщины //Развитие народного образования в западных областях Украины за годы советской власти: Тезисы региональной научно-практической конференции. -Львов, 1989.- С. 15-17. - Укр.яз. *thl*

Подписано к печати 15.05.1991г. Объем 1,2. Формат 60x84 1/16.  
Печать офсетная. Тираж 100. Зак. 227. Бесплатно.  
УОП КГПИ им. Горького, Киев, Пирогова, 9.

