

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9  
ББК 88.4

## О ДИАЛОГЕ РЕАЛЬНОМ И ИДЕАЛЬНОМ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Л. Г. Дмитриева

*Ключевые слова:* диалогическая реальность; стиль педагогического общения; барьеры общения; диалог реальный и идеальный; временная компетентность.

*Резюме:* В статье проанализированы традиционные теоретические подходы к феномену диалога в общении. Акцентируется внимание на его философско-психологических аспектах, где можно обнаружить общепринятое описание диалога: равноправность психологических позиций, сотрудничество, принятие себя и других, самораскрытие и так далее. Автор придерживается позиции, что нет диалога «вообще», а есть различные диалоги, в которых реализуется общий диалогический принцип. Это положение подтверждается экспериментально. Результаты эксперимента, основанного на методе семантического дифференциала, позволяют утверждать, что в субъективном восприятии диалога его личностный смысл дифференцируется, имеет разные факторы, и, следовательно, в индивидуальном сознании студентов существуют различия в интерпретации реального диалога и диалога идеального.

В научной литературе последних десятилетий активно дискутируется вопрос о смене парадигмы образования. В анализе когнитивной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной парадигм безусловное предпочтение отдается последней. Более того, именно она имеет максимальное число сторонников. Это вполне понятно и оправданно, так как психолого-педагогические технологии ориентированы на один из самых привлекательных и эффективных стилей педагогического общения – диалог. В психолого-педагогической исследованиях имеется немало описаний диалога: в историческом аспекте (Сократ, Гегель, Л. Фейербах, М. Бубер, М. М. Бахтин и т. д.), с точки зрения стилей педагогического общения (В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, А. К. Маркова, Л. А. Поварницына, С. А. Шеин, С. Л. Братченко, О. Н. Шахматова). Большинство психологов пришли к мнению, что эффективным учителем является педагог-фасилитатор, личность которого на сегодняшний день также активно изучается. Известны его характеристики: истинность, открытость в общении, принятие себя и учащихся такими, какие они есть, эмпатическое понимание, способность к самораскрытию, ориентированность на общение-диалог и т. д.

Сегодня имеется достаточно большое количество классификаций личности педагога (А. К. Маркова, М. Тален, И. М. Юсупов, Р. Бернс, К. Роджерс и другие), но немногие знают, что еще в 30-е годы прошлого столетия известный педагог и ученый С. Т. Шацкий предложил свою классификацию. В ней он выделил особые типы педагогов, назвав один – соучаствующим, а другой – оставил без названия. Суть профессиональной позиции последнего – в содействии учащимся, стремлении к сотрудничеству, что невозможно без ориентированности на общение-диалог. Кстати, С. Т. Шацкий не без горечи заметил, что такой тип встречается довольно редко. Здесь мы подошли, пожалуй, к самому главному. Продолжив мысль Шацкого, можно сделать вывод, что и общение-диалог в реальной практике также встречается достаточно редко [7].

Обсуждение проблемы диалога включает в себя не только прикладной, но и теоретический аспект. Исследуются различные концепции и уровни диалога, его методология и гуманистическая направленность. Многие авторы, занимающиеся проблемой диалога, сходятся в том, что мир диалога – многомерный, плюралистический, не сводимый к однозначным толкованиям. Нет диалога «вообще», а есть различные диалоги, представляющие собой варианты реализации общего диалогического принципа, ориентированные на равенство психологических позиций (С. А. Братченко, А. М. Попов, Г. М. Кучинский, Н. В. Гришина).

В исследовании Е. С. Шильштейн при анализе различных Я-концепций, анализируется диалогическая составляющая диалога, которая выделяется в работах М. Бубера, М. М. Бахтина, К. Роджерса и других ученых. Однако автор отмечает неоднозначность этого компонента. К примеру, у М. Бубера в структуре «Я» диалог наличествует только в системе «Я – Ты». В системе «Я – Оно» диалога нет [2]. М. М. Бахтин определял диалог как взаимодействие различных внутренних позиций (*различных – а не равных.* – Л. Д.). Значит, и здесь диалог неравновесен. Подобную мысль автор находит и у Х. Херманса, который тоже имеет в виду различные позиции внутри образа «Я».

Первые публикации отечественных психологов об общении-диалоге (конец 70-х – начало 80-х годов XX века) скорее походили на идеальную картину, в которой большинству психологов диалог представлялся общением на равных. Обязательными условиями были взаимная заинтересованность общающихся друг в друге, ориентированность на сотрудничество, субъект-субъектное взаимодействие, паритетные отношения (заметим, здесь не акцентируется внимание на идеальном диалоге). Однако мы склонны принять точку зрения тех, кто, анализируя межличностное взаимодействие, считает, что в процессе общения происходит воздействие партнеров друг на друга. Еще Б. Ф. Поршнев сказал символическую, по сути, фразу: «Всякий говорящий внушает» [6]. Похожую мысль мы обнаружили у Л. А. Петровской. Она считает одним из важных качеств диалога взаимную активность общающихся [5]. В. А. Петровский также говорит о том, что во взаимодействии присутствует «пристрастность позиции оценки».

Подобные мнения высказываются и другим известным психологом В. А. Лабунской. Она считает общение трудной деятельностью и небезосновательно ставит под сомнение феномен существования диалогического общения. Прежде всего потому, что из-за тенденции схожести психологических позиций общение становится моносубъектным. А это значит, что нарушается главная заповедь диалогического общения – наличие субъект-субъектных отношений. Этот же автор полагает, что следует анализировать не идеальный диалог, а диалог реальный, который на самом деле имеет достаточно сложную структуру [4].

Как видим, сегодня у психологов появляются нотки тревоги, в которых угадывается, что в действительности диалог не ограничивается только лишь идеальными характеристиками.

Анализируя классификации стилей педагогического общения последних лет (В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, С. А. Шеин, С. Л. Братченко), мы увидели их непривычный спектр. Общепринятое в психологии триединство классических стилей (авторитарный, демократический и либеральный) сегодня расширяется до 10 и более различных стилей педагогического общения. Среди них монологический (авторитарный), диалогический (схожий, но не во всем, с демократическим), доверительный, конформный, манипулятивный, конфликтный, отстраненный, попустительский, индифферентный, доверительно-скрытно-диалогический и др. В. А. Кан-Калик писал о том, что все стили педагогического общения можно разделить на продуктивные и непродуктивные. Присоединяясь к его позиции, мы считаем, что и непродуктивные стили могут преобразовываться в стили, способствующие диалогу. Скажем, по аналогии с конструктивными конфликтами, имеющими позитивное развитие. Способствовать рождению диалога вполне могут и барьеры в общении (если они осознаются и рефлексированы).

Не менее важен во взаимодействии временной аспект. Понятно, что только в режиме диалога общение происходить не может. Каковы оптимальные временные характеристики организации диалога, каким образом следует решать проблему самораскрытия педагога в процессе общения – эти вопросы, несмотря на уже имеющиеся разработки, также требуют своего обсуждения (К. Роджерс, Б. И. Цуканов, А. К. Болотова, Е. С. Шильштейн).

Тем не менее мы не можем отрицать так называемой диалогической реальности, которая существует и имеет четкие составляющие, главные из которых, как мы выяснили, – субъект-субъектное взаимодействие, личностные характеристики общающихся и развернутость диалога во времени.

Известно высказывание М. М. Бахтина: «Все – средство, и только диалог – цель» [1]. Это значит, что поскольку диалог – некая вершина, к которой надо стремиться (на практике мы можем говорить о направленности и ориентированности на диалог), то более правильно и корректно, на наш взгляд, использовать понятие диалогической реальности.

С целью получения эмпирических данных об особенностях реального и идеального диалога мы провели исследование отношения к диалогу у студентов уфимских вузов. Всего в эксперименте приняли участие 175 испытуемых – студентов 2-го курса юридического и экономического факультетов дневного и заочного отделений в возрасте от 18 до 28 лет.

Исследование проводилось с помощью метода семантического дифференциала. Техника семантического дифференциала предназначена для измерения у испытуемых различий в интерпретации понятий. Важным является то уникальное значение, которое имеет исследуемый феномен в результате жизненного опыта респондента.

Процедура исследования проходила следующим образом.

Мы определили первоначальный список прилагательных-признаков реального и идеального диалога. Для построения шкал был проведен ассоциативный эксперимент, в котором принимали участие 67 испытуемых. Ими были написаны сочинения, в которых давались характеристики реальному и идеальному диалогу. Нами были отобраны парные ассоциации, которые и вошли в блоки тестовых вопросов. Была составлена матрица близости выделенных прилагательных. Кроме того, учитывались и вербальные описания, которые мы также обозначали конкретными прилагательными. При отнесении слов в определенный класс мы исходили из синонимичности прилагательных и учитывали их количественную представленность в студенческих сочинениях. В результате сортировки получили классы, включающие в себя от 6 до 17 объектов. Из написанного студентами были отобраны 10 пар прилагательных, дифференцирующих реальный диалог, и 10 пар прилагательных, описывающих диалог идеальный.

Итак, изучаемый объект – отношение студентов к реальному и идеальному диалогу – оценивался по 10 биполярным шкалам (по каждому из диалогов отдельно). Полюсы шкал были заданы антонимами, характеризующими противоположные качества объекта. Следует отметить, что при подборе прилагательных мы не во всех случаях опирались на словари антонимов, так как старались избегать явно отрицательных характеристик, которые заведомо могут исключаться опрашиваемыми. Кроме того, на наш взгляд, прямое следование словарным значениям антонимов обедняет гамму восприятия диалога и вносит нежелательную для нас однозначность. К тому же мы обнаружили в описаниях студентов многие необходимые антонимы. Например, словарная антонимическая пара *легкий/трудный* была заменена на *комфортный/трудный*, так как прилагательное *комфортный* в сочетании с существительным «диалог» ассоциативно и семантически корректней и более сообразно целям нашего исследования. То же самое с прилагательным *заинтересованный*. Вместо словарного антонима *незаинтересованный* мы предпочли другое прилагательное – *безразличный*, которое использовалось в студенческих сочинениях. В качестве антонима к *открытый* (диалог) у нас использовано прилагательное *конформный*

(также из сочинений студентов). Соответствующим образом были скорректированы антонимические пары *скованный/непринужденный*, *формальный/доверительный* и т. д.

Заметим, что прилагательные в обеих методиках подбирались нами из тех, что были предложены самими испытуемыми, и лишь в редких случаях использовались словарные пары – если мы не находили соответствующей дихотомии. Поэтому некоторые пары прилагательных, на наш взгляд, в какой-то степени уникальны. По крайней мере, мы никак не ожидали встретить, к примеру, такие, как *кратковременный/долговременный*, *манипулятивный/альтруистический*, *корректный/некорректный*, *примитивный/сложный*, *неправдоподобный/жизненный*, *обдуманый/спонтанный*. Нам казалось, что в обыденном сознании молодых людей вряд ли можно было бы отыскать подобные понятия. Заметим также, что в парах прилагательных отражены все три классические фактора семантического дифференциала Ч. Осгуда (сила, активность и оценка) в таких дихотомиях, как *равный/неравный*, *альтруистический/манипулятивный* (сила), *непринужденный/скованный*, *равномерный/неравномерный*, *развивающий/неразвивающий* (активность), *доверительный/формальный*, *лживый/искренний*, *открытый/конформный*, *заинтересованный/безразличный* (оценка).

В данной статье мы не ставили перед собой задачу подробно проанализировать полученные результаты по этим факторам. Считаем, что более детальное изучение этих эмпирических данных – дело будущего. Забегая вперед, скажем, что нами получен самый главный итог – факторный анализ дал исковую картину различий в восприятии реального и идеального диалога в индивидуальном сознании испытуемых.

Далее с помощью метода семантического дифференциала мы опросили 108 испытуемых. Полученные результаты обрабатывались с помощью факторного анализа (компьютерной программы *Statistica 6.0*).

При интерпретации факторных матриц после варимакс-вращения необходимо было обратить внимание на переменные, которые имеют вес 0,50 и выше по каждому из факторов. И в реальном, и в идеальном диалоге на этом основании выделяются следующие показатели. В реальном диалоге по 1-му фактору высокие нагрузки имеют 6-я и 10-я шкалы (*корректный/некорректный* и *жизненный/неправдоподобный*). По 2-му фактору – 1-я и 4-я шкалы (*равный/неравный* и *дружеский/формальный*). В идеальном диалоге по 1-му фактору выделяются 2-я и 5-я шкалы (*непринужденный/скованный* и *искренний/лживый*), по 2-му фактору – 7-й и 9-й показатели (*равномерный/неравномерный* и *обдуманый/спонтанный*).

Далее мы проинтерпретировали полученные данные. В реальном диалоге первый фактор включает в себя переменные *корректный/некорректный* и *жизненный/неправдоподобный*. Мы посчитали необходимым найти понятие, которое объединяло бы все прилагательные, входящие в этот фактор. Полага-

ем, что *корректность* в данном случае – соотнесенность с ситуацией и уважение прав другого, способность общаться, не нанося вред другому. Это добровольное и осознанное отношение к поведению и поступкам другого, терпимость, толерантность, гибкость поведения. Нам представляется, что здесь имеется в виду и некая реактивность (эмоциональное отношение к ситуации, способность гибко реагировать на ее изменения).

Кроме того, испытуемых волнует вопрос понимания этого диалога как реального. Они считают важным наличие этого диалога в *жизненных* ситуациях. По всей видимости, данный фактор можно назвать *искажение* (имеется в виду, кроме реактивности, недооценивание того, что в реальной практике часто искажается понимание сути диалога).

Второй фактор включает такие характеристики, как *равный/неравный* и *дружеский/формальный*. Качественная интерпретация позволяет предположить в данном факторе диалог на равных (взаимопонимание, дружеское расположение, доверие друг к другу, ориентированность на сотрудничество и совместное взаимодействие). Формальный диалог не может происходить в условиях равенства психологических позиций, что вполне понятно. Такой диалог вряд ли присутствует в практике общения. Мы считаем, что этот фактор можно назвать как *равноправие*.

Итак, в реальном диалоге нами выявлены такие значимые характеристики, как *искажение* и *равноправие*.

В идеальном диалоге в первом факторе нами обнаружены следующие дихотомии: *скованный/непринужденный* и *лживый/искренний*. Здесь, на наш взгляд, логика достаточно ясная. Неискренний диалог не может располагать к раскованности, открытости и доверию. Напротив, непринужденный диалог вряд ли будет способствовать неискренности в общении. Нам представляется целесообразным обозначить этот фактор как *доверие*.

Второй фактор в идеальном диалоге состоит из следующих пар прилагательных: *неравномерный/равномерный* и *обдуманый/спонтанный*. Мы считаем, что в этом факторе отражен временной аспект диалога. В частности, тот факт, что идеальный диалог не может длиться постоянно и протекать равномерно. В индивидуальном сознании студентов четко дифференцируется, что идеальный диалог в практике общения – это скорее ориентированность на него, нежели его реальное воплощение. Если обратиться к метафорическому описанию этого диалога, то его можно сравнить с неким «моментом истины», который достигается в процессе общения достаточно редко.

Относительно другой пары прилагательных – *обдуманность/спонтанность* – обратим внимание на его отрицательный знак. По всей видимости, отрицательную корреляцию с первой парой прилагательных можно проинтерпретировать следующим образом. Спонтанность в общении скорее отражает неравномерность течения диалога, так как предполагает его непредсказуемость. Напротив, обдуманность будет способствовать тенденции к более равномерно-

му течению диалогического процесса. Мы полагаем, что этот фактор можно охарактеризовать как *временная компетентность*.

Таким образом, по идеальному диалогу нами получены следующие его характеристики: *доверие* и *временная компетентность*.

Как видим, выделенные нами факторы – *искажение*, *равноправие* в реальном диалоге и *доверие*, *временная компетентность* в диалоге идеальном позволяют говорить о том, что студенты дифференцируют эти две формы диалога, выделяя в них самостоятельные и независимые признаки. Мы считаем, что эти факторы раскрывают суть этих диалогов.

Целью данного исследования было проанализировать смысловую дифференциацию идеального и реального диалогов. В теоретической части работы у разных авторов мы нашли подтверждение тому, что диалог является многомерным и не сводится к однозначным толкованиям. В эмпирической части получены результаты, которые позволяют утверждать, что в индивидуальном сознании испытуемых понятие диалога действительно дифференцируется и его ипостаси (реальный и идеальный диалоги) имеют самостоятельные, независимые друг от друга характеристики. Полученные результаты имеют прикладное значение, так как могут быть востребованы в процессе организации диалогической среды, необходимой для реализации на практике личностно ориентированного подхода (в психолого-педагогических технологиях). Начатое исследование будет иметь продолжение, так как мы ставим задачу дальнейшей конкретизации структуры диалогической реальности.

### Литература

1. Бахтин М. М. От «К философии поступка» к «Риторике поступка». – М.: Лабиринт, 1996. – 175 с.
2. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высш. шк., 1993. – 175 с.
3. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М.: Роспедагентство, 1995. – 108 с.
4. Лабунская В. А., Менджеринская Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. – М.: Академия, 2001. – 285 с.
5. Петровская Л. А., Спиваковская А. С. Воспитание как общение-диалог // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 85–89.
6. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1.