

О.В. БОЧКАРЕВА

### **Развитие эмпатии в дидактическом диалоге**

В статье раскрываются особенности дидактического диалога, являющегося элементом педагогической системы, выстроенной по диалогическому принципу, и основой гуманистического воспитания, поскольку подобный диалог развивает эмпатийную направленность личности.

In the article the peculiarities of the didactic dialogue are revealed which is an element of the pedagogical system built by a dialogical principle, and a basis of humanistic up-bringing as this kind of dialogue develops empathic orientation of the person.

В настоящее время возрастает интерес к активным формам обучения, позволяющим переключаться от монологической модели к диалогической, выявляющей оптимальные возможности педагогической деятельности.

Педагогическая система, выстроенная по монологическому типу – это система единства, подчиняющая себе все многообразие присущих ей элементов, укладывающаяся в заранее установленные рамки. Монолог детерминирует развитие одной точки зрения, выдерживает единство всех подчиненных ей элементов.

Педагогическая система, выстроенная по диалогическому типу – это система гармонического единства, обладающая целостностью, внутренней центрированностью, уникальной перспективой развития за счет раскрытия внутреннего потенциала каждого элемента системы без преобладания, без «монополии» отдельных элементов.

Диалогическая система, стремящаяся гармонизировать взаимоотношения между людьми, порождает процессы гуманизации образования. Ведущую роль в реализации и развитии данных приоритетов призвана играть высшая школа, где диалогическая рефлексия становится нормой деятельности, закладываемой на уровне образовательного стандарта. Диалогическая направленность педагогического образования отражает одну из ведущих тенденций современной педагогики. Диалог получает статус интегративного элемента содержания и формы профессионального обучения, так как объединяет все его основные компоненты на основе гуманистических принципов.

М.И. Рожков отмечает значимость формирования у субъектов образовательного процесса установки на дидактический диалог, на взаимодействие в атмосфере свободы и равноправия, когда каждый учитывает мнение другого и в результате этого взаимовлияния изменяется сам. «Необходима соответствующая подготовка к общению, установление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения. Соблюдение правила субъектности ... предполагает активность личности в самостоятельном осуществлении и разрешении собственных затруднений» [1. С. 5].

Наиболее эффективно диалогические отношения развиваются в процессе анализа педагогических ситуаций, моделирующих определенный тип взаимоотношения в педагогической системе. Студенты анализируют эти отношения с точки зрения их динамики и диалогичности: выясняют причины, повлекшие то или иное событие, характеризуют мотивы поступков основных действующих лиц, прогнозируют пути развития ситуации в дальнейшем и т.д. Студенты погружаются в мир образов и значений, рефлексиируют по поводу «построенного мира», оперируют предметными образами, значениями, символами.

В силу известной неполноты описания существует избыточное число способов оперирования предметным содержанием ситуаций, представленных к анализу.

Аргументация в ходе анализа, мысленное эмпатийное «соучастие» позволяют студентам овладевать будущей профессией, не ограничиваясь приспособлением, видеть в ней источник своих устремлений, подкреп-

ленных определенной степенью готовности к нестандартным ситуациям.

В диалоге при анализе педагогических ситуаций мотивы учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов (мотивация учения) и мотивы участия личности в общении (диалогическая мотивация) тесно связаны между собой и взаимобусловлены. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что «мотивация ... соотносится не с потребностями как таковыми, а есть новый синтез системы основных жизненных отношений личности. Мотивация есть ценностно-динамическая сторона ... становления, способ организации всех уровней деятельности» [2. С. 332]. Познавательное отношение не может быть полным, если только внутри его искать адекватность предмету; оно расширяет границы и становится полифункциональным, следовательно, более богатым и многомерным, если включается в диалогическое общение.

Организация обучения по принципу диалога, сотрудничества, является мощным фактором диалогизации личности, развития эмпатийных способностей. Стиль профессиональной деятельности связан с доминирующей мотивацией личности, ее участием в познавательной деятельности и общении, с основным типом ее отношения к людям и миру в целом. Формирование диалогических установок личности педагога – одно из важнейших условий реальной диалогизации в педагогическом процессе. «Если само бытие человека внутри себя проникнуто общительностью, взаимностью и сопричастностью с другими, то имманентная логика его междусубъектна, то есть построена отношениями» [3. С. 45].

Диалогичность понимается диалектически: личности необходимо осознание своего внутреннего мира, дающего ей идентификацию с самой собой, и в то же время необходимо сознание причастности себя к некоему единству, внутри которого осуществляется диалог с другими внутренними мирами и миром в целом.

Диалогичность не мыслима без эмпатии, так как предполагает готовность к проникновению во внутренний мир другого человека. Эмпатия выступает как системообразующий фактор в ряду активных качеств педагога, формирующийся в диалогическом

взаимодействии и способах эмоционально-когнитивной и социальной децентрации личности. Педагог, способный видеть и слышать, не может быть слеп и глух к другим, он адекватен тому эмпатийному общению, которое предполагает гармоническую сопричастность и взаимность.

Педагогическое знание диалогично и эмпатийно лишь тогда, когда его содержание представлено в активной форме (анализ ситуаций, ролевая игра и др.), когда поднимаемые проблемы актуальны и предполагают активное соучастие. Содержательные динамические компоненты педагогической ситуации непременно включают в себя и ценностные измерения. Анализируя их, студенты входят и погружаются в мир аксиологических качеств педагогической действительности. Педагогические ситуации принимаются и «оживают» внутри личностных миров потому, что каждый из них одновременно «достраивается», получает живое продление своей логики, своей экспрессии, своего смыслового центра. Если ситуация проблемна, то в ней обязательно присутствует неопределенность, которая может быть субъектно наполнена любым из участников диалога. При встрече разных сознаний она обрастает новыми смысловыми центрами, становится полисмысловой. Рассмотрение педагогической ситуации с разных точек зрения делает диалог спектральным, «многоцветным».

Высказывания студентов обладают внутренней гетерогенностью. Попадая в семиотическое поле диалога, высказывания взаимодействуют, проникают друг в друга и иерархически самоорганизуются. Даже когда участники диалога утверждают одно и то же (сходятся во взглядах), они говорят по-разному, ибо выражение даже одинаковых мнений отличается по эмоциональной окраске, по месту, которое они занимают в убеждениях студентов. Невозможен диалог и бесплоден спор, когда одна сторона не в состоянии сделать правильный вывод из того, что говорит другая, например, неоправданно обобщая частные утверждения или, наоборот, неправильно применяя общие утверждения к частному конкретному случаю. Высказывания претерпевают микрогенетические переходы, в них более отражается скрытый диалогизм, возникающий вследствие включения иных высказываний в свои собственные. Из-

за многократных слияний и разделений высказываний, замысел говорящего передается не только за счет его речи, но и за счет высказываний всех, участвующих в диалоге. «Суждение мыслимо только в бесконечном контексте суждений ... В познании дело идет о рождении суждения заново, синтетическое суждение есть учреждение связи, нигде познанием не найденной ... Проблематизируется система суждений, связь которых утверждается впервые» [4. С. 241].

Центрируется фокус внимания: в высказываниях выделяется тот момент, который в данном случае является основным, относительно которого сопрягаются остальные компоненты анализируемой или разыгрываемой педагогической ситуации. В диалоге предполагается возможность представления и сопоставления компонентов педагогической системы с различных точек зрения, разных перспектив. Наблюдается явление межсубъектной смысловой перспективы, основанное на динамике интерпсихических функций в зоне диалога. Способность услышать ту или иную точку зрения на существующую педагогическую проблему, пересмотреть собственный взгляд активизируют и развивают процессы децентрации. Проблемное видение – это не точка-центр, а встреча мнений, вокруг чего строится и непрерывно перестраивается динамика диалога; это «пересечение» взглядов, соединяющихся вокруг проблемы разнообразными способами. В действительности сама «проблемность» определенной проблемы есть не что иное, как выражение диалектического со-присутствия взглядов. Взаимопроникновение мнений в ходе представления и анализа ситуации помогает синтезировать полифункциональное, гармоническое рассмотрение и осмысление педагогических проблем.

Когнитивная эмпатия, осуществляясь через проекцию субъективных пониманий, по существу представляет собой способ видения и реконструкции педагогической ситуации с целью наиболее полного и эффективного анализа в диалоге. Когнитивная эмпатия может протекать как в форме рефлексивного рассуждения в ходе анализа педагогической ситуации, так и в форме «ролевого обмена» в ситуации игры. Решение может возникать путем логических выводов, сопоставлений, размышлений или в форме инсайта – внезапно быстрого, интуитивно найденного решения.

Полицентрический анализ, позволяющий добиться диалогического состояния знания, признает существование нескольких позиций относительно педагогической ситуации или педагогического факта. Это означает, что механизм когнитивной эмпатии преодолевает фиксированность на собственной точке зрения, изменяет эгоцентрическое состояние знания.

Необходимо признать, что познавательная децентрация стимулирует развитие децентрации социальной. Когнитивная эмпатия способствует развитию эмотивной эмпатии. Эта особенность наблюдается в ролевом разыгрывании педагогических ситуаций, когда, с одной стороны, необходимо «слиться» с ролью, а с другой – тонко чувствовать партнера по диалогу.

А.П. Петровский рассматривает эмпатию как акт интерперсонального отождествления, в котором переживания другого репрезентированы субъектом как собственные. Ролевая игра активизирует механизм приобщения к состоянию другого человека, стимулирует студентов к аффективному пониманию, к переживанию выражаемой эмоции. В качестве механизма эмотивной эмпатии выступает проникновение – субъектный процесс извлечения информации об эмоциональных состояниях личности по открытым для наблюдения переменным.

Среди таких признаков, определяющих понимание состояний и мотивов поведения личности, можно назвать интонирование, вербальный компонент, мимику и пантомимику. Проникновение сопряжено с эмоциональным откликом на состояние другого лица – вчувствованием.

Термин «вчувствование» (от нем. *ein* – ‘в’, *fuhlung* – ‘чувство, соприкосновение’) был впервые введен Т. Липпсом в 1907 г. и определялся как процесс эмоциональной идентификации с субъектом с последующим редуцированием эмоций в себе. Произвольность является ведущим признаком вчувствования, отличающим его от инстинктивного эмоционального «созвучия» – синтонии. Психолог И.И. Юсупов отмечает: «Вчувствование – это проникновение в эмоциональное состояние личности и воссоздание его образа в своей психике. Преобразование переменных состояний субъекта происходит с сохранением инвариантных характеристик поступаемых

сигналов от источника информации» [5. С. 23].

В интерперсональных ролевых отношениях в диалоге состояние эмпатии возможно, когда эти отношения обладают свойством привлекательности для студентов, интересно и необычно выстраиваются в ситуации. Она может стимулировать процесс аттракции у личности, обладающей высокоразвитой чувствительностью. Студентами в диалоге рассматриваются, воплощаются и анализируются такие неосознанные формы эмпатии, как подражание и «эмоциональное заражение».

Подражание – спонтанный, неосознанный вид научения, основанный на имитации поведения.

Эмпатия может быть подсознательной в аналоговом перенесении при эмоциональном заражении (в искусстве, игре).

Заметим, что эмпатия в диалоге объединяет два процесса. С одной стороны, это понимание педагогической ситуации на основе интегрирования образного и логического аспектов познания, с другой стороны, это переход от эгоцентрического приема информации к взаимодействию участников диалога. Эти процессы объединяют механизмы децентрации, идентификации, рефлексии, вчувствования, проекции и т.д. «Диалектически целостное и уравновешенное понимание предмета призвано обнимать собою одновременно множественность самостоятельных смысловых планов (субъективных личностных миров) и их гармоническую объединенность и их единство» [3. С. 47].

В реальном диалоге когнитивная и аффективная составляющие эмпатии находятся между собой в состоянии гармонического единства, их практически невозможно дифференцировать, поскольку они проявляются целостно на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях.

В педагогической действительности эмпатия выступает одним из основных факторов, определяющих профессиональную направленность личности, выполняющих ведущую функцию в достижении успеха межличностного взаимодействия, прогрессивная динамика которого связана с развитием диалогической ориентации педагога в интерперсональных отношениях, потускнением эгоистической ориентации. Действительно, высокое

значение диалогических отношений заключается в том, что педагог способен свободно понять и принять всю притягательность для себя не-эгоистической ориентации, то есть такой, которая предполагает эмпатийное понимание другой личности, способна вместить в себя мир Другого.

Диалогическая эмпатийная направленность личности проявляется в значительно более высокой успешности педагога, его социально-перцептивной активности. При этом наблюдаются повышенные показатели перцепции как выражение более глубокого и заинтересованного отношения личности к людям, повышенные показатели точности как выражения большей глубины понимания партнера по общению, индивидуализированность представлений о другом человеке как выражение понимания его уникальной, неповторимой личности [6. С. 29].

Диалог – это стимул готовности к проникновению во внутренний мир другого человека. «Подлинная диалогичность включает в себя способность внутри своей собственной жизни уделять щедро и без опаски достаточно места и времени, действий и состояний, мыслей и чувств, мерил и ценностей не своих собственных, а именно тех, которые присущи Другому» [3. С. 42].

Формируя диалогическую мотивацию профессиональной деятельности, отвечающую содержанию и форме предмета обучения, можно оказывать существенное влияние на развитие эмпатийных характеристик будущего педагога, на совершенствование его стиля общения. Уровень диалогичности может быть показателем творческой составляющей педагога в возможности создания взаимоотношений принятия, уважения и сотрудничества.

«Понятие “творчество” ... относится, прежде всего, не к сфере создания предметов, вещей, а к сфере человеческих отношений и уровню их диалогичности» [2. С. 173].

Таким образом, исследуя феномен «эмпатия», мы пришли к следующим обобщениям:

1. Эмпатия выступает в ряду активных качеств педагога, формирующихся в непрерывном социальном взаимодействии и способах эмоционально-когнитивной децентрации личности.

2. Диалог – это способ отразить себя как педагога. Механизм рефлексии выявляет отношение к собственной деятельности с позиции педагога, с позиции духовно-личностной наполненности и эмпатийной сопричастности. Диалогические отношения формируют устойчивые «эмпатийные константы», которые могут сохраняться и передаваться. Содержание, которое в ходе профессиональной подготовки будущего педагога стало обретенным, сознательно принятым внутрь себя, может быть формализовано, если в дальнейшем не будет подкрепляться реальным диалогом.
3. Диалог – это сущностно-взаимное общение, претворяющее логику взаимной субъектной со-причастности, эмпатии; интериндивидуальный межличностный процесс, в котором раскрываются новые, более глубокие уровни рефлексивной саморегуляции. Педагог с диалогической ориентацией вбирает в себя «многие другие Я», так что внешние отношения оказываются втянутыми внутрь личностной позиции и имеют «право голоса» через совесть.
4. Диалогические отношения, выступающие в качестве условия и перспективы педагогической деятельности, предстают как показатель педагогических способностей, педагогического мастерства, педагогического творчества. Чем больше педагог наполняет пространство своих реальных отношений диалогичностью, тем больше вкладывает в них самости, уникальности «Я», способностей, умений, опыта, тем меньше профессиональные знания остаются «багажом».
5. Развитие эмпатии участников дидактического диалога всегда связано с появлением нового в педагогическом, жизненном и культурном пространстве общности. Это возможность приобщиться к другой личности, к другому опыту восприятия и отражения мира. Диалог – это форма взаи-

моотношений и взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип единой общности, понимаемый как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития «Я» реальных субъектов. Объединенные совместной творческой деятельностью, участники диалога реализуют способность к активности, действенности, интеграции; становятся вовлеченными в преобразование окружающего мира и себя. Стиль складывающихся отношений участники проецируют вовне, интра-диалог переходит в интер-диалог, расширяя пространство своих потенциальных и актуальных смыслов [7. С. 143].

#### Библиографический список

1. Рожков, М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности [Текст] / М.И. Рожков // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции: в 2 т. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – Т.1. – С. 3-6.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г.С. Батищев. – СПб.:Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
4. Бахтин, М.М. Лекции [Текст] / М.М. Бахтин // Бахтин как философ / ред. С.С. Аверинцев. – М.: Наука, 1992. – 251 с.
5. Юсупов, И.И. Психология эмпатии [Текст]: / автореф. дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 1995. – 42 с.
6. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
7. Бочкарева, О.В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры [Текст] / О.В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №7. – С. 139-144.