



Д.В.Ермолович, кандидат философских наук
преподаватель кафедры психологии Академии
последипломного образования

Трансактное моделирование педагогической ситуации

Калифорнийский психиатр Эрик Бёрн обратил внимание на то, что в сфере межличностных отношений стороны манипулируют поведением друг друга, преследуя сознательные и неосознаваемые цели.

Так называемые манипуляторские психологические игры препятствуют естественным взаимоотношениям людей. Но они идут на это, чтобы сохранить привычный уровень самоуважения, привлечь к себе внимание, подкрепить установившееся представление о себе, получить право на безответственность ("Такой уж я забывчивый, доверчивый, рассеянный" и т.п.).

Э.Бёрн открыл, что сознательное манипулирование поведением партнёра обычно реализуется в том же ключе, что и неосознаваемое межличностное поведение. Он предложил довольно простую концепцию осознания людьми своих и чужих скрытых психологических игр и жизненных сценариев. Человеческое "Я" он разбил на три позиции: родительскую (Р), взрослую (В) и детскую (Д), каждая из которых в конкретный период времени может определять поведение индивида.

Позиции расшифровываются следующим образом:

- *родительская* — источник социальной преемственности; состояние "Я", которое включает в себя социальные установки и поведение, усвоенное преимущественно от родителей и других авторитетных лиц. В межличностных отношениях Р выражается в критичном, воспитательском поведении по отношению к другим, "отеческих" замечаниях, оказании покровительства, защиты и протекционизма. К менее привлекательным чертам можно отнести безапелляционность, догматизм, сознание превосходства и право "карать";

- *взрослая* — источник реалистического поведения. Будучи ориентированным на объективный сбор информации, это состояние "Я" организовано, адаптивно, разумно и действует, хладнокровно оценивая вероятности и бесстрастно рассуждая. При этом проявляются излишний скептицизм, скованность, бедность фантазии, недооценка эмоциональной стороны жизни;

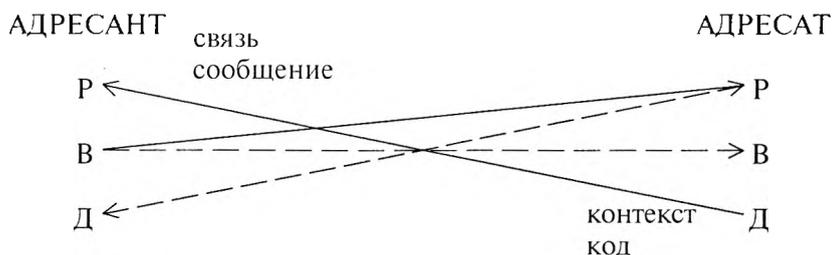
- *детская* — эмотивное начало в человеке; это состояние "Я" выражается, с одной стороны, как детски непосредственное отношение к миру (твор-

Педагогика, особенно это касается высшей школы, в первую очередь, возлагает надежды на креативные, актуализирующие обучающие технологии. Однако деятельность сторон в процессе обучения опирается на более простые технологии взаимодействия. Студентам и преподавателям полезно знание трансактной технологии взаимодействия в процессе формального общения, каковым является учебная деятельность в вузе.

* * *

Одним из приоритетных направлений государственной политики является забота о сохранении здоровья граждан. Чтобы сформировать отношение к здоровью как величайшей ценности, необходимо осуществление валеологического воспитания учащихся уже в школе. Эту проблему и исследует автор второй статьи.

Схематическое изображение контакта партнёров общения



—————> - прямой коммуникативный стимул.
 - - - - -> - скрытый коммуникативный стимул.

ческая увлеченность, раскованность, импульсивная жизнерадостность, фантазия, доверчивость, нежность и т.д.), с другой — как архаичное детское поведение (упрямство, легкомыслие, пугливость, неуверенность, беспомощность, несдержанность и т.п.) [1].

Если человек лишён какой-либо из этих позиций, его поведение станет неадаптивным. Преобладание родительских позиций приводит к тому, что индивид, человек донимает окружающих различными указаниями, советами и наставлениями, но при этом обнаруживается бескорыстная готовность помочь. Преобладание взрослых позиций делает людей серьезными, объективными, но несколько суховатыми, эмоционально неустойчивыми, снисходительными к себе, самонадеянными и хвастливыми.

Итак, человек, обладающий триадой РВД, вступает в контакт с партнёром по общению с аналогичной триадой. Это общение может быть формальным или неформальным. Первым назовём контакт партнёров общения, на который наложены те или иные ограничения. В данной ситуации под общей моделью коммуникации будем понимать связь адресанта с адресатом информации, передающих друг другу сообщение в диалогической форме при помощи кода в заданном контексте.

За единицу контакта примем простейший случай: партнёры общения обмениваются "коммуникативными стимулами". Э. Бёрн назвал такой обмен *транзакцией*. Коммуникативный стимул может нести в себе "поглаживание" или "укол". Введение этих эмоциональных характеристик способствует увеличению поля применения модели Бёрна.

Таким образом, трансактный подход Э. Бёрна к анализу межличностного контакта позволяет обнаружить в нем нечто большее, чем механическое взаимодействие относительно неиз-

менных объектов. Транзакция — это соизменение партнёров по общению в ходе не только общей предметной деятельности, но и субъект-субъектного взаимодействия их чувств и мыслей по отношению к себе и другим. Под неизменностью здесь следует понимать жесткое соотношение модальностей РВД.

Так как в контакте участвуют фактически не двое, а шестеро партнёров, это потребует более подробной систематики транзакций. Примеры её будут рассмотрены ниже.

Применение метода в исследовании взаимоотношений преподавателя и студента

Процесс обучения основывается на взаимосвязи понятий "учебный процесс — преподаватель — студент". Ни одно из них не является замкнутой подсистемой в системе образования, потому любая схема будет неполной.

Рассмотрим обучение как двусторонний процесс, в котором деятельности преподавателя и обучающихся представляют взаимодействие подсистем преподавания и учения. В соответствии с этими принципами, процесс обучения строится как система, где преподаватель воздействует на студента посредством передачи информации о предмете обучения и, в свою очередь, получает обратную информацию об уровне и устойчивости принятой информации. Но не только на этом основывается процесс обучения: обучающийся не пассивно воспринимает информацию преподавателя, а одновременно с этим устанавливает позицию преподавателя на эффективное взаимодействие. Недаром В.А. Сухомлинский, говоря о воспитании, утверждает, что не только учитель воспитывает ученика, который смотрит на него как на образец, но и происходит обратная связь. Диалогическая форма общения становится основой обучения. Она представляет собой отноше-

ние творчества, обмен творческой деятельностью. И потому роль студента должна предполагаться с самого начала обучения.

Ведущая роль преподавателя закрепляется в предпочитаемых им позициях при общении. Их жёсткость и устойчивость подкрепляются различием требований к сторонам, большим жизненным опытом, специальными знаниями и другими отличиями. К тому же, отношению "преподаватель — студент" свойственна определенная полярность занимаемых позиций, что не даёт сторонам возможности выступать в роли друг друга.

В свою очередь, неведущая сторона — студенты — сознательно занимает подчинённую позицию. "В одной из анкет на вопрос "Какими основными качествами должен обладать педагог вуза?" студенты на первое место поставили три основных качества педагога вуза: глубокие научные знания, педагогическое мастерство и человеческое отношение к студенту" [2, с. 194].

Эти и другие отличия рассматриваемых сторон приводят к ограничению общения, т.е. к его формализации. Таким образом, в процессе обучения преподаватель и учащийся выступают партнёрами диалогического общения в формализованной форме и для достижения своих целей вынуждены манипулировать поведением друг друга. Т.е. применение модели Э. Бёрна к исследованиям взаимоотношений преподавателя и студентов правомочно.

Если обозначить уровни занимаемых позиций [3] так: "детскую" — 0, "взрослую" — 1, "родительскую" — 2, то предпочтительный позиционный уровень для преподавателя должен быть следующим — $PVD_n \geq 1$, для студента — $PVD_c \leq 1$,

$$\text{где } PVD = \frac{\sum P_i; B_j; D_k}{n}, \quad n = i + j + k \quad (1).$$

Если учебная и преподавательская деятельность является основной для студентов и преподавателей соответственно, "взрослые" позиции для обеих сторон будут главными ($j \approx n, j \gg i, j \gg k, i_n \geq k_n, k_c \geq i_c$).

Нарушение этих соотношений будет приводить партнёров к конфликтному общению и невозможности решения своих задач. Более того, профессиональная деятельность оставляет такие последствия на поведении человека, что даже вне её приобретенные качества продолжают "работать". "Когда индивид настолько срастается с той ролью, которую он обречён играть внутри известной системы взаимоотношений с други-

ми индивидами, с той специфической функцией, которая ему "поручена" в составе "ансамбля" (конкретно локальной системы социальных отношений), он, само собою понятно, постоянно тренирует именно те органы своего тела, которые физиологически обеспечивают исполнение его специфических социальных функций и прежде всего необходимы для их исполнения. Эти органы развиваются гораздо более интенсивно, нежели другие, и в итоге даже внешний облик индивида начинает красноречиво свидетельствовать о том, что он в жизни делает" [3, с. 346-347]. Последнее замечание указывает на то, что в действительности не только наблюдаются сложные психологические игры в жизни вуза, но и усваиваются и "пишутся" поведенческие сценарии для невузовского использования под условными названиями "вечный студент", "профессор" и т.п.

Что касается формулы (1) и соотношений, то в завершённом диалоге преподавателя (П) и студента (С) позиционный уровень первого должен быть не меньше, чем у второго ($PVD_n \geq PVD_c$), т.е. практически для П закрыта детская позиция, а для С — родительская.

Последнее замечание не абсолютно, но оно гарантирует более высокий позиционный уровень у преподавателя. Но даже такое упрощение модели Э. Бёрна сохраняет 16 вариантов однотактных контактов с прямыми коммуникативными стимулами, а с учётом скрытых коммуникаций число вариантов становится равным 240 (для полной модели — 81 и 6480 соответственно).

Возможна следующая систематизация трансакций [1]:

1) *взаимодополняющие трансакции*: коммуникативный стимул посылается адресантом с позиции X и принимается адресатом в позиции Y, ответный — с позиции Y для его приёма партнёром в позиции X (два вида трансакций);

2) *трансакции без взаимодополнения*: ответный стимул партнёра либо поступает не с той позиции, куда был направлен исходный, либо адресован не к той позиции, с которой он посылался, либо и то, и другое вместе (три вида трансакций);

3) *скрытые трансакции*: коммуникативный стимул может состоять из двух (или более — тогда количество возможных вариантов неимоверно возрастает) сообщений, каждое из которых адресовано разным позициям партнёра.

Рассмотрим конкретные примеры. Упрощая задачу, ограничимся однотактными манипуляциями — ситуация экзамена.

Моделирование практических ситуаций. Некоторые рекомендации начинающим преподавателям и студентам

1. Взаимодополняющие транзакции

1

Р	Р	П: Как на основе принципа ассоциации Юмом трактуется познание?
В	В	С: Познание трактуется Юмом на основе принципа ассоциации по сходству, смежности и причинности. Вариант: Не знаю.
Д	Д	

2

Р	Р	П: При ответе на вопрос о материи вам следовало бы дать ленинскую формулировку.
В	В	С: Да, конечно: "Материя есть философская категория".
Д	Д	

Взаимодополняющие транзакции являются собой вариант бесконфликтного общения. Пример 1 можно, как иногда делают в режиссуре, назвать "пристройкой партнёров рядом" или в нашем контексте – "рабочий" вариант. Пример 2 для партнёра П является "пристройкой сверху", а для партнёра С – "пристройкой снизу"; для нас же – "обучающий" вариант.

В идеале этим и ограничивается общение преподавателя и студента.

2. Транзакции без взаимодополнения.

3

Р	Р	П: Отвечайте на первый вопрос билета.
В	В	С: Я был на всех ваших лекциях.
Д	Д	

4

Р	Р	П: Отвечайте на первый вопрос билета.
В	В	С: Давайте лучше на второй.
Д	Д	

5

Р	Р	П: Отвечайте на первый вопрос билета.
В	В	С: Только двойку не ставьте, пожалуйста.
Д	Д	

6

Р	Р	П: Почему вы не воспользовались конспектом при ответе?
В	В	С: Знаю не хуже других и без конспекта.
Д	Д	

7

Р	Р	П: Почему вы не воспользовались конспектом при ответе?
В	В	С: Я думаю, что ответил на вопрос.
Д	Д	

8

Р	Р	П: Почему вы не воспользовались конспектом при ответе?
В	В	С: Вы думаете, что это мне бы помогло?
Д	Д	

Транзакции без взаимодополнения в общении партнёров мешают ведению совместной деятельности. Этот вид общения приводит к зарождению конфликта, а то и к самому конфликту. Кроме того, оно всегда непродолжительно, не говоря об испорченном настроении и задетом самолюбии.

Случаи типа 4 и 8 назовём транзакциями без взаимодополнения, но "с учётом адреса". Учитывая контекст, С согласен с позицией П, но для этого он заведомо занимает худшую позицию, дабы, вероятно, получить некоторые льготы, отдаваясь на суд П.

По сути пример 3, хотя эта транзакция "без учёта адреса", также преследование корыстных целей партнёром С: во-первых, потому, что однотактный диалог непрерывен – ответ посылается из ожидаемой позиции; во-вторых, партнёр С предлагает партнёру П воспользоваться более выгодной позицией. Такой коммуникативный стимул несёт в себе "поглаживание", вероятно, в надежде, что на него ответят.

Непрерывность транзакции типа 7 несёт в себе отрезвляющий характер, т.е. "укол". Предложение С снизить позицию П может быть воспринято последним по-разному.

Пример 6 – разорванная транзакция "без учёта адреса". Для С такой шаг – попытка изменить сложившуюся ситуацию с целью решения задачи, хотя и невыгодными для себя средствами. Дальнейший успех или неуспех этого предприятия полностью зависит от П, преподаватель должен дать возможность студенту высказаться.

Пример 5 – это так называемая перекрёстная транзакция. Здесь студент всеми доступными средствами пытается уйти от решения поставленной задачи.

Рассмотренные примеры – только половина возможных сочетаний, но она (причём с учётом введенных ограничений на модель Э. Бёрна) наиболее выгодна в процессе обучения и воспитания. Т.е. преподаватель должен избегать посылать коммуникативные прямые стимулы в детскую позицию студента. Иждивенческие настроения обу-

чающихся не должны находить поддержки у обучающего. Право же студента воспользоваться своей детской позицией пусть остается на его совести: формирование личности – достаточно длительный и сложный процесс.

Использование модели Э. Бёрна не вызывает особых затруднений. Любой многотактный диалог может быть подвергнут трансактному анализу и для общей его оценки пригодится формула (1).

В ряде случаев сознательно не менялись коммуникативные стимулы "преподавателя" (3-5 и 6-8), чтобы легче было оценить позиционные уровни ответных стимулов "студента". Для исследования и оценки скрытых трансакций, вероятно, следует поступить аналогично.

3. Скрытые трансакции

9

Р Р П: Дайте одну из кантовских формулировок категорического императива. (Не волнуйтесь, вы это знаете*.)
 В В С: (Да-да. сейчас.) "Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству..."
 Д Д

10

Р Р П: Я разрешаю пользоваться первоисточниками. (Это поможет вам хорошо ответить.)
 В В С: Тогда я возьму со стола. (Вот здорово, может троечку поставят!)
 Д Д

Иногда использование скрытых трансакций ведет к перекрёстным трансакциям, нарушению взаимодополняемости либо к разрыву общения (пример 10), но следует отметить особую роль этого "скрытого" взаимодействия в возбуждении чувств собеседников (пример 9).

Без скрытых коммуникативных стимулов контакт партнёров общения становится "скучным" и "тягостным". Практически всякое длительное общение основывается на скрытом языке, предназначенном и понятном только двум конкретным собеседникам.

Желающим не составит труда придумать другие примеры.

*Здесь и далее фраза, взятая в скобки, может быть "произнесена" либо про себя, либо с особой интонацией, взглядом, мимикой.

4. О том, как не надо делать. "Практические" рекомендации

11

Р Р П: Отвечайте на первый вопрос билета. (Будешь знать, как не ходить на мои лекции.)
 В В С: Только двойку не ставьте.
 Д Д

12

Р Р П: Тяните билет. (А вы мне нравитесь.)
 В В С(-ка): (Надеюсь, вы меня не задержите.)
 Д Д

13

Р Р П: Если вам нечего добавить, я поставлю вам "неуд."
 В В С: !? (Вам разве не звонили перед экзаменом?)
 Д Д

14

Р Р П: Где это вы вычитали? Я вам этого на лекциях не давал. (Еще один умник попался.)
 В В С: Это материалы "круглого стола" в последнем номере "Вопросов философии". (Кто тебя вообще пустил лекции читать?)
 Д Д

Если преподаватель идеален (наилучший вариант – пример 9), то что может предпринять студент, когда он не хочет работать?

Если занимают худшие позиции, чем предлагается, то студент хочет "выбить слезу сострадания".

Если студент предлагает преподавателю занять более высокую позицию, этим он стремится "выбить слезу умиления".

Если же делается и то, и другое одновременно, тут замечается отчаяние – слёзы льёт он сам.

Если студент стремится занять позицию выше предложенной – тут почти всегда не прав преподаватель. В редких случаях возможны сильные покровители, а преподаватель малоопытен.

Если преподавателю предлагают занять более низкую позицию, то очень часто это и нужно сделать, чтобы выяснить истинную причину происходящего.

"Грубяных", "провокаторов" и т.п. следует отправлять в детскую позицию и выдерживать их там сколько потребуется. Если названным лицам

этого будет недостаточно, преподаватель (администрация) может применить радикальные средства: при оказании помощи студентам все средства хороши, ибо поддерживать иллюзию обучения небезопасно.

Если преподаватель допустил грубую ошибку, он должен отправиться "на покаяние" в детскую позицию. Но чтобы ошибок было меньше, необходимо не только искусство общения, но и знание того, как это делается.

1. Бёрн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. — СПб.: Братство, 1992. — 224 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие. — Минск: БГУ, 1981. — 383 с.
3. Ермолович Д.В. Трансактный анализ в исследовании взаимоотношений преподавателя и студента // На шляхах да нацыянальнай сістэмы дашкольнага выхавання: Матэрыялы навукова-практычнай канферэнцыі. Навуковае выданне / Адк. рэдактар А.А.Грымаць. — Мінск: Ратапрынт МДП імя А.М.Горкага, 1992. — С. 20-22.
4. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. — М.: Политиздат, 1984. — С. 319-358.



Т.С.Федорук, аспирантка Белорусского государственного педагогического университета
им. М.Танка

Проблемы готовности студентов к валеологическому воспитанию школьников *

Проблема готовности — интегративное понятие, и оно рассматривается в контексте психологии, педагогики, социологии, частных методик. Поэтому в литературе представлены разные подходы к определению данного понятия. В свое время К.Линней писал: "Кто не знает названий, тот теряет и познание вещей".

С точки зрения этимологии русского языка готовность понимается "как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь" [1, с.142]. В психологии она рассматривается как "активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность для выполнения задачи. Для готовности

к действию нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия" [2, с. 59].

Впервые понятие "психологическая готовность" было использовано в психологии спорта 50-х гг. [3, с.25], затем в психофизиологическом аспекте дошкольной педагогики как готовность детей дошкольного возраста к школьному обучению [4; 5]. В современной психологии труда её связывают с "психологической диспозицией", профпригодностью, способностью к труду, его эффективностью, сопротивляемостью усталости, эмоциональной устойчивостью [6; 7].

В нашем исследовании профессиональная готовность к валеологическому воспитанию школьников рассматривается в системе философских категорий *общего, особенного и единичного*, где

* Рекомендовано к печати доктором педагогических наук, профессором Н.К.Степаненковым.