

ДИСКУРСНАТА ЕТИКА КАТО ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ИМПЕРАТИВ ЗА СЛОВЕСНАТА ДЕЙСТВЕНОСТ НА УЧИТЕЛЯ

Гергана Дянкова

DISCOURSE ETHICS AS A PSYCHOLOGICAL IMPERATIVE FOR TEACHERS' VERBAL ACTIVITY

DOI: 10.54664/EBUI5040

Gergana Dyankova

Abstract: This article reveals the inherent semantic directionality of verbal realization, which relates to any communicative action simultaneously on two levels: general intention and special intention. The need for pedagogical skills for verbal activity of the teacher is highlighted, which acquire the quality of building professional competences for pedagogical communication, understood in the classical discourse and practical-applied context of psychopedagogy. On the basis of distinct substantive emphases in the theories of symbolic interactionism (G. H. Mead) and of communicative action (J. Habermas), as well as of the immanent characteristics of the word, the thesis of discourse ethics as a psychological imperative for the modern teacher's verbal activity is justified.

Keywords: pedagogical interaction; discourse ethics; verbal activity.

Човешкото поведение е винаги ситуирано в социален контекст и е социална активност със специфични предпоставки и характеристики (Адлер 1998: 24). Изборът за поведенческо реагиране в конкретната социална ситуация се основава на мотива-

* Гергана Дянкова – професор д-р в катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“ към Факултет „Педагогика“, ЮЗУ „Неофит Рилски, e-mail: diankova_g@swu.bg

ционно-потребностната сфера, в следствие на която се разгръща процесът на самоанализ на собствените мисли и преживявания, наричан в психолого-педагогическата теория – рефлексивност. Като личностна способност, рефлексията е вътрешен диалог с партньора в комуникативната ситуация, в следствие на който се постига осъзнаване на ефекта на собственото поведение върху партньора. Избраната поведенческа стратегия се обвързва със степента на овладяност на комуникативни компетентности.

Друго ключово понятие, мотивиращо човека към действие, е диспозицията за целева съобразност. Смесово целта се идентифицира като вътрепсихична идея. Характерно за съзнателната насоченост на личността е, че тя е винаги обвързана с ценностните ориентации. Така целесъобразността, като компонент на активността на личността, се превръща във функционален механизъм за поведенческо управляване на момента „тук и сега“, съпроводено от предвидливост към възможното бъдеще.

Обобщението на описаната способност за целесъобразно поведение идентифицира поредна характеристика на човешката действеност – нейната интенционалност.

Със специфична интенционалност се характеризира и словесното общуване. В неговата интенционалност се разкрива присъщата на словесната реализация смислова насоченост, която се съотнася към всяко комуникативно действие едновременно на следните две равнища (Бодалев 1970: 17–20):

Първо равнище: обща интенция – идентифицира първоначалния замисъл на комуникацията като социална активност, насочена към постигане на разбирателство в ситуацията. Осъществяването на конкретните намерения се детерминира като устойчива цел на комуникативното действие.

Второ равнище: специална интенция – разглежда се в качеството на аналог на конкретните интереси и потребности на говорещия, заложен като първооснова или провокация на всяко комуникативно действие. Удовлетворяването на целеположените намерения се детерминира като динамична цел на комуникативното действие. Така специалната интенция придобива характе-

ристиките на „частен мотив“ като обозначава възникването на конкретния комуникативен акт.

В посочените две равнища се отразява дълбочинната природа на словесното общуване на учителя, отговорен за ефективното си присъствие във всеки един момент на взаимодействие с детето/ученика – както „тук и сега“ (специална интенция), така и в контекста на неговата личностна перспектива (обща интенция). Осъзнаването на тази констатация основателно предявява към учителя изисквания, свързани с прецизни умения за целенасоченост на живото слово и за максимално използване на неговите възможности за въздействие. В цялата многоплановост на словесното общуване и ролята му на социализиращ механизъм за изграждане на комплексната индивидуална визия на подрастващия за социалната действителност се откроява необходимостта от педагогически умения за словесна действеност у учителя, които придобиват качеството на надграждащи професионалните компетенции за педагогическо общуване, разбирано в класическия дискурс и практико-приложен контекст на психолого-педагогическата наука. Този факт обяснява търсенето и заимстването на механизми, чрез които словото на учителя „оживява“ като се превръща в активно, логично, последователно и органично ефективно действие, т.е. – словесна действеност.

Целесъобразността на тезата относно придобиването на метапедагогически компетентности за словесна действеност в професионалната подготовка на учителя има своя научна аргументация в съвременните проучвания.

В тази насока са концептуалните постижения в теориите за символния интеракционизъм на американския философ и социолог Джордж Хърбърт Мийд (Мийд 1997) и за комуникативното действие на немския философ Юрген Хабермас (Хабермас 1995; 1999), тъй като позволяват задълбочаване и систематизиране на социално-психологическата интерпретация на словесното общуване по отношение на всяко едно от неговите практически равнища.

За нуждите на настоящия анализ концептуалните основания на символния интеракционизъм намират израз в следните съдържателни поанти:

1) Аспектуално разглеждано, словесното общуване представлява процес на символно опосредена интеракция върху основата на взаимно споделяни адекватни вербални значения в съзнанието на комуникационните партньори.

2) Всяко участие в словесно общуване протича под формата на взаимна ориентация на партньорите посредством актуализиране в съзнанието на всеки от тях за предполагаемата представа, която другият е изградил за него – т. нар. перспектива на комуникационния партньор.

3) Осъществяването на пълноценно словесно общуване изисква взаимно идентични предавани значения, интерпретации и перспективи между комуникационните партньори.

В перспективата на концептуализираната от Ю. Хабермас философия на езиковата прагматика, словесното общуване се интерпретира като диалогична практика – като комуникативно действие, в основата на което е необходимостта от постигане на разбирателство със слушателя. Според Хабермас в изказването на всеки говорещ могат да се отдиференцират три „претенции“ като речеви акт – изказването се отличава с достоверност; изказването е логически конструирано; изказването е автентично.

В този смисъл осъществяването на словесното взаимодействие изисква посланието да бъде формулирано през представата на партньора, т. е. – комуникаторът трябва да познава и да се съобразява с отправната точка на събеседника си и въз основа на нея да излага собствената позиция. Постигането на разбирателство е възможно при съгласуваното изслушване и преследване на комуникативните цели като общи и за двамата партньори.

Хабермас нарича тези характеристики нормативни принципи на комуникативното действие, а именно – „симетричност, реципрочност и признаване на властта на по-добрия аргумент“. Дефинирането на тези принципи се превръща в методология на т. нар. „дискурсна етика“, посредством която се операционализира процесът на световната интеграция.

Подчертава се схващането, че дискурсната етика е приложима само при определена комуникативна компетентност, основана на емпатично настроени личности, които съ-преживяват света на Другия.

Посоченият акцент основателно актуализира принципите на дискурсната етика за професионално-комуникативната компетентност на съвременния учител.

Предвид факта, че като всяка дейност и словесното общуване се структурира съобразно собствени закономерности, Хабермас счита, че „всеки комуникативно действащ при осъществяването на произволен речеви акт трябва да издигне универсални претенции за валидност и да предпостави тяхната удовлетворимост“ (Хабермас 1999: 61). Негов принос е разкриването на механизми, чрез които комуникатор и реципиент могат да синхронизират усилията си по отношение постигане на разбирателство. Според Хабермас, този синхрон е възможен, при условие, че комуникиращите:

(1) съумеят да се изразяват разбираемо, което поражда консенсус;

(2) съумеят да предложат информация за разбиране, което поражда споделяне;

(3) съумеят да са откровени и разбираеми, което поражда доверително отношение;

(4) съумеят да се разбират с другите, което поражда симетрично действие.

Така посочените механизми обуславят разгръщане на комуникативното действие чрез неговите функционални компоненти, които Хабермас означава като „универсални претенции за валидност: разбираемост, истина, правдивост, правилност“ (Хабермас 1999: 13).

Мненията на Мийд и Хабермас валидизират словесното общуване като открита система на взаимодействие, в която условията и функциите между партньорите притежават динамичен характер.

За всяко словесно общуване е присъщата константна структура, изградена в иманентни негови параметри, в които намира израз и конституиращата същност на субект-субектното взаимодействие в образователната институция:

Първо. Потребност от другите – тя се удовлетворява чрез себеразкриване в контекст, който отразява междуличностното взаимодействие с партньора (учителя – детето/ученика) и актуалните цели.

Второ. Мотиви на общуване – вътрешната подбуда към създаване на контакт, следствие от качествата на партньора и комуникативната перспектива в смисъла на антипатия и симпатия.

Трето. Цел на общуване – детерминирана от характера на взаимодействието и конкретната ситуация.

Четвърто. Средства на общуване – вербални и невербални маркери, включени в семантична и стилистична реализация на взаимодействието.

Пето. Резултат от общуването – личната полза като репрезентация в съзнанието на детето/ученика на информационната обмяна (потребности, мотиви, ценностни ориентации); на създаденото взаимоотношение (симпатии, антипатии); на взаимодействието (удовлетвореност и ефективност).

Аналитично представените аспекти на интенционалната същност на словесното общуване са в логическа обвързаност със специфичните функции на речта като социален феномен. Предвид преднамерения характер на словото, доминираща роля придобиват комуникативната, апелативната и сугестивната функция на речта. (Бодалев 1970; Мийд 1997; Моралов, Ситаров, 2017; Мусън, 2013). Всяка от тях се проявява в междуличностното взаимодействие и, съобразена с конкретните цели и възможности, насища комуникацията в образователна среда.

Следва да се отбележи, че в общуването с децата/учениците, като най-резултатна може да се определи сугестивната функция, тъй като нейното реализиране детерминира най-осезателно и пълноценно интенционалната същност на словото като вербален акт на човешката мотивация и поведение. Във връзка

с това П. Пенчев пояснява: „Най-често човекът иска да промени убежденията на другите, за да измени и поведението им в определена насока, смятана от него за най-целесъобразна. Промяната на човешкото убеждение води към промяна на поведението, а последното към промяна на човешките взаимоотношения“ (Пенчев 1986: 38).

В словесното общуване сугестивната функция се проявява в ситуации, свързани с внушаване на идеи, налагане на убеждения с цел оказване на влияние върху мисленето и нагласите на партньора, в резултат на което се предизвиква определена поведенческа промяна. Уменията за сугестия акцентират върху възможностите на словото да управлява, да организира и да моделира действителността според персоналните жизнени проекции в настоящето и бъдещето. По силата на сугестивната функция промяната в поведението на партньора може да бъде автентична (тук и сега) или да преследва по-далечни перспективи относно приемането на социалните норми и ценности.

Важно е уточнението за две форми на сугестия, които се реализират в зависимост от избора на словесния изказ в процеса на убеждаване на партньора:

(1) Директната сугестия ползва императивните езикови послания.

(2) Индиректната сугестия е ориентирана към целенасочено внушаване на собствените убеждения у партньора върху основата напреднамерена нееднозначност в изказването (двусмисленост), подтекст; на манипулативни комуникативни стратегии.

Отнесен към контекста на всекидневния праксис, сугестивният потенциал на словото по своеобразен начин обособява границите между реторическото (Абаняно 1994; Бъргар, Лукман 1996; Морено 1994), театралното изкуство (Станиславски 1977, 1982; Мусън 2013) и словесно-изпълнителското изкуство (Пенчев 1978, 1982, 1988).

Върху основата на теоретичните концепции за словесното общуване и откритите сугестивни ресурси на живото слово – да предизвиква подтик към действие от страна на онези, към които

е адресирано, се формулира максимата за словото като действие. Тоест – словото е действие на говорещия, насочено към въздействие върху възприемателя.

На фона на отношенията между комуникацията и характеристиката на личностите, избиращи и интерпретиращи комуникациите, в психолингвистичен аспект, словесната действеност се проявява в способността на говорещия да реализира намеренията си, като ги преобразува в сигнали на културно-приемащия код и да осигурява адекватност на интерпретирането им от страна на слушащия.

С дотук приведената аргументация относно:

1. Откритите съдържателни акценти на символния интеракционизъм (Дж. Х. Мийд),

2. Специфичното концептуализиране на комуникативното действие (Ю. Хабермас) и неговите нормативни принципи като методологическа основа на дискурсната етика,

3. Подчертаните иманентни характеристики на словото – интенционалната му същност и сугестивния му ресурс, се обосновава тезата за дискурсната етика като психологически императив за словесната действеност на съвременния учител.

Всъщност целият сложен смисъл на пораждане, функциониране и ефективност на словесното общуване в образователна среда налага да бъдат обхванати и анализирани в дълбочина педагогическите умения за словесна действеност на учителя.

За целите на настоящия анализ е отправна тезата, че живото слово в практиката на учителя е насочено към реализирането на промяна в контекста на личностния, на социалния растеж.

Изясняването на уменията за словесна действеност на учителя в контекста на дискурсната етика има за цел утвърждаването на позицията, че:

– психосоциалното развитие на подрастващите е резултат от възпитателното взаимодействие и комуникативна активност на учителя;

– психосоциалното развитие на детето/ученика е следствие от рефлексивната готовност на учителя да оползотворява всяка ко-

муникативна ситуация със субекта в образователната среда, идентифицирайки в конкретика неговата нравствена преценка – (1) как разсъждава по отношение на етичните ситуации, (2) неговото нравствено поведение – как действа и (3) неговите емоции – как се чувства.

Това, от една страна, изтъква за пореден път възможностите на словесния акт да внася динамика в жизнената ситуация и статуквото на детето/ученика и от друга страна предполага словото на учителя да въздейства, да мотивира, да вдъхновява децата/учениците за използване на информацията чрез действие, т.е. – да създава способности и да формира у тях положително отношение към общуването като социален вид активност.

БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

1. **Адлер, А.** (1998) *Възпитанието на децата*. София // **Adler, A.** (1998) *Vuzpitanieto na decata*. Sofia.
2. **Абаниано, Н.** (1994) *Въведение в екзистенциализма*. София // **Abaniano, N.** (1994) *Vyvedenie v ekzistencializma*. Sofia.
3. **Бодалев, А.** (1970) *Формирование понятие о другом человеке*. Москва // **Bodalev, A.** (1970) *Formirovanie poniatie o drugom cheloveke*. Moskva.
4. **Бъргър, П., Т. Лукман** (1996) *Социалното конструиране на реалността*. София // **Burgyr, P., T. Lukman** (1996) *Socialnoto konstruirane na realnostta*. Sofia.
5. **Мийд Дж. Х.** (1997) *Разум, Аз и общество*. Плевен // **Mijd Dzh. H.** (1997) *Razum, Az i obshtestvo*. Pleven.
6. **Морено, Дж.** (1994) *Основи на психодрамата*. София // **Moreno, Dzh.** (1994) *Osnovi na psihodramata*. Sofia.
7. **Моралов, В., В. Ситаров** (2017) *Развитие самосъзнания и проблема формираня на социално активна личност*. Москва // **Moralov, V., V. Sitarov** (2017) *Razvitie samosyznaniia i problema formirovaniia social'nogo aktivnoj lichnosti*. Moskva.
8. **Мусън, П. и др.** (2013) *Развитие на личност на дете*. Москва // **Musyn, P. i dr.** (2013) *Razvitie lichnosti rebenka*. Moskva.

- 9. Пенчев П.** (1982) *Изкуството да владеем слушателя.* София // **Penchev P.** (1982) *Izkustvoto da vladeem slushatelia.* Sofia.
- 10. Пенчев П.** (1978) *Изкуството на разказвача.* София // **Penchev P.** (1978) *Izkustvoto na razkazvacha.* Sofia.
- 11. Пенчев, П.** (1986) *Словесно-изпълнителско изкуство.* Благоевград // **Penchev, P.** (1986) *Slovesno-izpylnitelsko izkustvo.* Blagoevgrad.
- 12. Пенчев, П.** (1988) *Словесно-изпълнителско изкуство.* В. Търново // **Penchev, P.** (1988) *Slovesno-izpylnitelsko izkustvo.* V. Tarnovo.
- 13. Станиславски, К. С.** (1977) *Работа на актьора върху ролята.* София // **Stanislavski, K. S.** (1977) *Rabota na aktъora vyrhu roliata.* Sofia.
- 14. Станиславски, К. С.** (1981) *Работа на актьора върху себе си – ч.1.* София // **Stanislavski, K. S.** (1981) *Rabota na aktъora vyrhu sebe si – ch.1.* Sofia.
- 15. Станиславски, К. С.** (1982) *Работа на актьора върху себе си – ч.2.* София // **Stanislavski, K. S.** (1982) *Rabota na aktъora vyrhu sebe si – ch.2.* Sofia.
- 16. Хабермас, Ю.** (1999) *Философия на езика и социална теория.* София // **Habermas, Ju.** (1999) *Filosofia na ezika i socialna teoriia.* Sofia.
- 17. Хабермас, Ю.** (1995) *Структурни изменения на публичността.* София // **Habermas, Ju.** (1995) *Strukturni izmeneniia na publichnostta.* Sofia.