

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Каменева И.Ю.

Среди концептуальных тенденций модернизации образования в современной России одной из важнейших является тенденция гуманизации, предполагающая личностно-ориентированный подход к образовательному процессу. При данном подходе учитывается не только запрос общества, но и запрос личности к своему образованию: к содержанию, методам, формам учебного процесса, типу взаимодействия «преподаватель - студент», стилю педагогического общения.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, модернизация образования, личностно-ориентированный подход, гуманизация образования.

Профессионально-педагогическая деятельность вузовского преподавателя приобретает специфику, не свойственную ей или мало востребованную в контексте традиционного знаниево-ориентированного образовательного процесса.

Развитие личности происходит во взаимодействии с другими личностями. Педагогическое взаимодействие двояко: с одной стороны, оно является процессом развития личности студента, а с другой стороны, средством совершенствования личности преподавателя.

Ядро личности, как известно, составляют ценности. Преподаватель вуза «как ключевая фигура высшего образования оказывается не только перед задачей самоопределения – от него требуется содействие ценностно-смысловому самоопределению юношества» [9, с. 128]. Особую важность при этом приобретают ценностные ориентиры личности преподавателя.

О. Шафранова в статье «Современный преподаватель: задача ценностного самоопределения» [9] указывает на приоритетность вопроса о национальных ценностях в контексте вхождения России в Болонский процесс, приводя две точки зрения. Первая из них заключается в том, что процесс вестернизации российской действительности не таит в себе серьезных опасностей, так как современная ценностная переориентация затрагивает лишь «вторичные, а не первичные ценности», последние же в России «не менялись столетиями» [цит. по 9]. Сторонники прямо противоположного взгляда с большим опасением относятся ко всем изменениям, связанным с «западнизацией» образовательной практики.

В связи с этим, отмечает О. Шафранова, особенную актуальность получила извечная тема диалога западной и восточной культур. Ведущим аспектом в противопоставлении западной и восточной культур выступают как раз фундаментальные ценности данных культур, определяющие ориентацию Запада на совершенствование внешних форм большого мира и ориентацию Востока на совершенствование внутреннего мира человека. Россия в этом противостоянии достаточно прочно заняла позицию, говоря словами Н.А. Бердяева, «великого Востоко-Запада». Особенность современного этапа реформирования отечественной высшей школы заключается в том, что проблема диалога западной и восточной культур переместилась из философских трактатов и культурологических дискуссий в повседневную профессиональную жизнь каждого вузовского преподавателя. Только на базе осознанного, вдумчивого отношения к культурным традициям России, возможно, его самоопределение относительно тех традиций отечественного университета, которые необходимо отстаивать, сохранять и приумножать, несмотря ни на какие нововведения и кампании.

Феномен диалога культур затрагивает многие аспекты личности преподавателя и его профессионально-педагогической деятельности.

Педагог – это человек культуры. Трансляция культуры – его профессиональная функция. Он сам – носитель культуры. И в общественном сознании – образец культуры. Помимо национальных, ядро его личности должны составлять так называемые общечеловеческие гуманистические ценности нравственного, гносеологического, эстетического порядка.

Однако преподаватель высшей школы имеет дело с той возрастной группой учащихся, которая не «снимает кальку» с поведения, слов и поступков педагога, как в детском возрасте. Для того, чтобы донести «послание» своей личности до студента, преподавателю необходимо стать для него (студента) референтной личностью.

Не случайно, в современной педагогической ситуации акцентируется коммуникативный компонент структуры педагогической деятельности, при безусловном сохранении значения прочих (гностического, проектировочного, конструктивного, организационного). Н.В. Кузьмина охарактеризовывает коммуникативные способности педагога как способности к установлению и развитию педагогически целесообразных отношений на основе завоевания у учащихся авторитета и доверия.

Прежде всего, речь в данном случае идёт о выборе стиля педагогического общения. Причём преподаватель должен помнить, что потребность в общении для него является как личностно, так и профессионально значимым качеством, тогда как для студента она остаётся личностно значимой [8]. А единственным способом общения личностей является диалог – субъект-субъектное ценностно-смысловое взаимодействие равноправных в человеческом отношении партнёров.

Истинный диалог между преподавателем и студентом состоится только при обращении к оригинальным текстам культуры, если не будет изначально опосредован довлеюще-авторитетным источником (учебником, установкой на принятие в качестве единственно верной определённой точки зрения и тому подобным). Встречаясь «на территории» произведений культуры и студент, и преподаватель обретают возможность личностной актуализации и личностного общения за счёт свободы личностных интерпретаций заложенных в тексты культуры смыслов.

Не означает ли это ухода в другую, не менее опасную для развития личности крайность ценностного плюрализма?

Нет, опосредованный текстами культуры, диалог между субъектами учебного процесса подразумевает «контакт» – приобщение (М.М. Бахтин) к ценностям, воплощённым в культуре (уже названным выше гуманистическим ценностям Добра, Истины и Красоты). «Собственно семантическая сторона произведения, – читаем у М.М. Бахтина, – то есть значение его элементов ... принципиально доступна любому индивидуальному сознанию. Но его ценностно-смысловой момент ... значим лишь для индивидов, связанных какими-то общими условиями жизни ... в конечном счёте узами братства на высоком уровне. Здесь имеет значение *приобщение*, на высших этапах – приобщение к *высшей ценности*» [1, с. 389].

Постигая культуру, человек «настраивает» свою систему ценностей «по камертону» первообраза (П. Флоренский), высшей ценности. По сути, личностно-ориентированный образовательный процесс по отношению к студенту предстаёт как процесс становления его системы ценностей, осуществляемый в ситуации личностного выбора в культурном пространстве.

Важно, что постижение мира через культуру, в силу её символичности, является для человека сокровенным духовным актом. С культурой человек остаётся один на один. Осуществляя свой личностный выбор в культурном пространстве свободно, он принимает личностно ответственные решения, последствия которых уже нельзя будет списать на нормы и правила, принятые по этому поводу какой-то социальной группой, «разделить свою ответственность с другими, защититься «коллективной безответственностью» [5, с. 269]. Именно в диалоге с культурой человек учится быть Личностью.

Особенность студенческого возраста, ориентируясь на характеристики которого строит свою профессионально-педагогическую деятельность преподаватель, состоит ещё и в том, что в этот период происходит кризис ранней взрослости, связанный с потребностью в независимости и самостоятельности, со стремлением реализовать себя во взрослой жизни.

В студенческом возрасте, отмечает Н.А. Маслюк в работе «Диалогическое мышление студентов» [7], личность мобилизуется и переходит в новый мир – другого масштаба и качества культуры, языка, мироощущения и общения. После окончания вуза молодого человека ожидает переход в среду «взрослой» жизни, где ему придётся столкнуться с проблемами построения профессиональной коммуникации в новом социальном контексте с высшим уровнем неопределённости [цит. по 7].

Приобщение ко взрослой жизни, подчёркивает Н.А. Маслюк, связано со способностью адекватно интерпретировать происходящие события, выявлять личностно-значимые проблемы и принимать ответственные решения, соизмеряя личные потребности с общественными интересами. В этом возрасте также предъявляются повышенные требования к умению устанавливать межличностные связи на основе сотрудничества и разумного компромисса, делать правильный выбор, хорошо ориентируясь в нравственных категориях добра и зла. В этой новой взрослой жизни каждый выживает, как может, либо выбирает материальное обогащение, либо находит в себе духовные силы противостоять мещанству и потребительскому беспределу, опираясь на внутреннюю ответственность, честь, совесть и собственные представления об истинных ценностях и смысле жизни.

Выбрать второй путь как раз и помогают ориентация личности самого преподавателя на гуманистические ценности и осуществление образовательного процесса в контексте культуры посредством диалога.

Специфичность профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, помимо всего прочего, проявляется в двунаправленности самой деятельности: это и педагогическая деятельность, и научно-исследовательская. Причём данная специфика деятельности вузовского преподавателя чрезвычайно важна. «Одной из форм организации научной работы, – читаем у В. Вернадского, – и главным путём проникновения её в общечеловеческую культуру является высшая школа» [3, с. 7].

Изучая особенности деятельности преподавателя высшей школы, З.Ф. Есарева утверждает, что научное творчество преподавателя вуза отличается от научного творчества научного работника НИИ тем, что оно направлено на подготовку новых исследователей. Педагогическая работа может тормозить темпы исследовательской деятельности, но всегда является источником творческого вдохновения преподавателя как учёного, «подсказывает» ему исследовательские нужды научного знания.

Организация обучения на переднем крае науки позволяет преподавателю не быть одиноким в образовательном процессе, включает студентов в «настоящий» научный поиск. Такая организация обучения предполагает использование активных методов обучения, модернизацию традиционных форм работы.

В фокусе педагогического внимания оказывается, прежде всего, одна из основных форм вузовского обучения – лекция.

Наибольшее количество нареканий вызывает у педагогической общественности вузовская лекция, равно как и наибольшее количество представлений о том, какой она должна быть в современной образовательной ситуации.

Действительно, подчас лекция и вправду становится «не более чем забавным обрядом» (Л.Н. Толстой). О.М. Железнякова в статье «Изжила ли себя лекция в вузе?» [4] приводит неутешительные данные. Из общего числа опрошенных автором студентов 57 % считают, что посещение лекции – это пустая трата времени. Многие из них совсем не посещали бы лекции при отсутствии жёсткого контроля. Весомый аргумент, выдвигаемый студентами, – возможность самостоятельно прочитать материал по учебнику.

Магистральным направлением усовершенствования лекции на сегодняшний день являются проблемный и диалоговый подход к этой форме работы.

В качестве центрального звена проблемной лекции выступает проблемная ситуация, вскрывающая

внутренне противоречивый характер предлагаемого студентам учебного содержания. Всё содержание проблемной лекции конструируется таким образом, что раскрывает перед студентами путь разрешения проблемной ситуации, а, следовательно, и решения (или возможного решения) проблемы. Процесс познания в данном случае приближается к поисковой, исследовательской деятельности.

Диалоговый подход может допускать даже наличие двух лекторов, обсуждающих узловые проблемы в творческом сотрудничестве со слушателями; при этом лекторы стремятся к тому, чтобы студенты увидели динамику и структуру аргументации, психологические и нравственные подосновы дискуссии, чтобы возникли ситуации выбора позиции студентами, различные подходы к решению проблемы [цит. по б].

Лекции могут строиться в естественной логике диалога и с одним лектором. Преподаватель и студенты оказываются «со-размышляющими» над общепризнанными проблемами, формулируемыми в начале лекции. Таким образом достигается сразу несколько важных целей:

- сформулированные в начале и в течение лекции проблемы оказываются тем структурным стержнем, на который нанизывается само содержание лекции;
- студенческие ответы и комментарии оказываются не столько «приёмом активизации познавательной активности», сколько – важнейшим структурным элементом диалога;
- результаты и выводы лекции возникают как естественный результат диалога, соответственно, до лекции, преподаватель может лишь наметить основные контуры предполагаемых выводов, сами же выводы появляются в процессе предметной и методологической рефлексии изученного содержания [2].

Заметим, что диалог, выступающий как «творческая форма» (П. Флоренский), адекватно транслирующая на личность диалогичность самой истины, есть принципиально феномен содержания личностно-ориентированного образовательного процесса. Он не обязательно сопровождается внешним диалогом преподавателя и студентов на лекции. Заложенный в содержании образовательного процесса диалог может реализовываться и во внутренней речи студентов (и, прежде всего, реализовывается во внутренней речи).

Практика показывает, что до сих пор преобладающим типом лекции является объяснительно-иллюстративный тип. Основной метод, используемый в таких лекциях – репродуктивный, что соответствует репродуктивному виду мыслительной деятельности и способствует её формированию. Диалог же, напротив,

активизирует мыслительную деятельность, способствует её продуктивности.

Для того, чтобы переконструировать репродуктивную информацию в продуктивную (создать проблемно-информационный текст), – подчёркивает О.М. Железнякова, – педагог высшей школы должен быть высокопрофессиональным специалистом не только в предметно-дисциплинарной области знаний, но и специалистом в собственно педагогической деятельности.

О.М. Железнякова настаивает на использовании как репродуктивных, так и продуктивных методов обучения на каждой лекции.

Исследователь выделяет два рода информации: репродуцируемую и прогнозируемую. Репродуцированная информация – это отражение объяснительно-иллюстративной лекции, с той лишь разницей, что носителем её является текстовый источник (учебник, учебное пособие и другие). Эту информацию студенты могут прочитать и без помощи педагога. Прогнозируемая информация – это информация, которая возникает в сознании студентов при чтении репродуктивного текста. Особенно эффективно предложить студентам вопросы, над которыми надо подумать во время самостоятельного чтения.

Но возникает вопрос, зачем после этого читать лекцию? Если это лекция объяснительно-иллюстративного типа, говорит О.М. Железнова, то незачем. Другое дело, если лекция направлена на анализ материала. В ходе такой лекции преподаватель может высказать свою точку зрения, а студент получает возможность сравнить свои прогнозы с другими подходами, найти ответы на те вопросы, ответов на которые он не нашёл при самостоятельном знакомстве с материалом.

Возникает ещё один вопрос, не заменяет ли лекция в данной интерпретации собственно семинарское занятие, как раз и предназначенное для глубокого проникновения в тему через рассмотрение различных точек зрения, организацию дискуссий и прочего? Автор отвечает на этот вопрос однозначно – нет. Более того, роль семинара, наоборот,

возрастает, поскольку студент получает неизмеримо больше информации для обсуждения на семинаре, где главную роль играют сами студенты, а преподаватель – лишь вспомогательную, демонстрируя одно из важнейших умений современного педагога: управлять образовательным процессом через ситуацию, предоставляя студентам пространство для свободной, лично-значимой деятельности.

Подводя итоги, вспомним слова Н.В. Кузьминой о том, что далеко не всегда талантливые в своей специальности становятся талантливыми педагогами. Сильная доминанта на личном творчестве подчас мешает в специфическом педагогическом труде, требующем самоотречения, особенно при работе со столь сложной возрастной группой как студенчество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Худож. лит-ра, 1986.
2. Бермус А.Г. Общие основы педагогики. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1999.
3. Вернадский В. Письма о высшем образовании в России // Вестник воспитания. – 1913. – № 5.
4. Железнякова О.М. Изжила ли себя лекция в вузе? // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3.
5. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М., 1994.
6. Куркин И.А., Фоменко В.Т. Диалог в обучении (Методический материал в помощь студентам педагогических отделений). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1993.
7. Маслюк Н.А. Диалогическое мышление студентов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 9.
8. Сапрыкина Е.Н. Педагогическое взаимодействие «преподаватель – студент» в университетском образовании // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 8.
9. Шафранова О. Современный преподаватель: задача ценностного самоопределения // Высшее образование в России. – 2007. – № 7.