

«ПЕДАГОГИКА СМЫСЛА» КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Дмитриева Е. Н.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», г. Нижний Новгород, Россия (603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31-а), e-mail: dmitr@lunn.ru

Повышение качества профессиональной подготовки учителя требует учитывать следующие инвариантные элементы образовательного процесса в вузе: человек, содержание образования, педагогическое взаимодействие. В связи с этим представляется целесообразным преобразование названных элементов в нескольких направлениях: а) изменение отношения студентов к профессиональной педагогической деятельности, посредством ее включения в сферу личностных смыслов будущего учителя; б) целесообразное структурирование и дополнение содержания образования с целью содействия становлению профессионально значимых личностных смыслов; в) организация педагогического взаимодействия как эффективной формы педагогической коммуникации и деятельности, способствующей смене позиций субъектов образовательного процесса. Процесс профессиональной подготовки будущих учителей в русле смысловой парадигмы характеризуют следующие положения: коммуникативная основа, осуществляемая в педагогическом общении (придает множественное значение образовательному процессу в вузе: социально-развивающее, познавательное, индивидуально-развивающее); взаимосвязь контекстов жизнедеятельности студентов – будущих учителей (социально-культурного и субъектно-личностного); информационная основа преобразования смысловых ориентаций будущих учителей (информация о себе, о «другом», о профессии и т.д.); приоритет субъектно-личностных механизмов регуляции профессионально-познавательной деятельности в образовательном процессе.

Ключевые слова: качество образования, педагогика смысла, личностный смысл, педагогическое взаимодействие, трансдисциплинарность, герменевтические методы обучения.

«PEDAGOGY OF MEANING» AS A FACTOR OF THE INCREASING QUALITY OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Dmitrieva E. N.

State educational establishment of the higher professional education «Nizhny Novgorod linguistic university named after N.A. Dobrolubov»; Russia, 603155, N.Novgorod, Minin St., 31-a, e-mail: dmitr@lunn.ru

The increasing of the teacher's professional training quality requires to take into consideration the following invariable elements of the educational process in the higher educational establishment: the human being, the content of education, the pedagogical interaction. For that reason it is sensible to transform the given elements in several directions: a) changing the students' attitude to the professional pedagogical activity by means of its incorporation into the sphere of personal meanings of the future teacher; b) comprehensible structuring and the completion of the content of education in order to contribute to the creation of professionally relevant personal meanings; c) the organization of the pedagogical interaction as an effective form of pedagogical communication and activity enabling the position change of the participants of the educational process. The process of the professional training of the future teachers in the terms of the meaningful paradigm is characterized by the following notions: the communicative basis carried out in the pedagogical communication (it contributes to the multitude of meanings of the educational process in the higher educational establishment: social-developing, cognitive, individual-developing); the interaction of the life activity contexts of students as future teachers (social –cultural and subject-personal), informational basis of the transformation of life meaningful orientations of future teachers (information about yourself, about «others», about the profession etc.); the priority of the subject-personal mechanisms of regulation of the professional-cognitive activity in the educational process.

Key words: the quality of education, the pedagogy of meaning, personal meaning, pedagogical interaction, transdisciplinarity, hermeneutical methods of teaching.

Одно из важнейших направлений изучения проблемы качества профессиональной подготовки учителя – разработка подходов, способствующих достижению развивающего эффекта этого процесса. «Педагогика смысла» является одним из таких подходов [3]. Акцент

на смыслообразующей сущности профессиональной подготовки обусловлен как общефилософским положением о неравенстве смыслового и когнитивного опыта человечества, так и психолого-педагогическими выводами о ценности «смыслового» образования, исходящего из мотивов и личностных смыслов человека.

В области реализации смыслового подхода в сфере профессиональной подготовки учителя имеются существенные противоречия. Главное из них состоит в следующем. Профессионально значимые личностные смыслы являются определяющими субъектно-личностными основаниями для успешной профессионально-педагогической деятельности. Однако преобладание в подготовке учителя ориентации на профессиональные знания, умения и навыки, известная самодостаточность каждой учебной дисциплины в образовательном процессе, слабый учет профессионального контекста подготовки, избыточный дидактизм педагогического взаимодействия нередко ставят будущего специалиста в позицию объекта обучения, способствуют снижению развивающего потенциала образовательного процесса вуза. Разрешение этого противоречия возможно только в условиях образовательного процесса, имеющего целью формирование готовности к будущей педагогической деятельности, обеспечение профессионального развития будущего учителя и высокое качество его деятельности, развитие способности выражать себя в профессиональном труде адекватно профессионально состоятельным личностным смыслам.

В настоящей статье предпринят анализ некоторых значимых теоретических оснований и мер по реализации педагогики смысла в профессиональной подготовке учителя.

Повышение качества профессиональной подготовки учителя требует обеспечить ее преобразование с учетом инвариантных элементов образовательного процесса в вузе: человек, содержание образования, педагогическое взаимодействие. В связи с этим представляется целесообразным преобразование названных элементов в нескольких направлениях: а) формирование положительного отношения студентов к профессиональной педагогической деятельности посредством ее включения в сферу личностных смыслов будущего учителя; б) структурирование профессионально значимой учебной информации и дополнение содержания образования в соответствии с задачей содействия становлению профессионально значимых личностных смыслов; в) организация педагогического взаимодействия как эффективной формы педагогической коммуникации и деятельности в образовательном процессе профессиональной подготовки, содействующей смене позиции «от студента – к учителю».

Современный образовательный процесс в вузе характеризуется большим разнообразием педагогических систем, технологий, методик. Наряду с традиционным пониманием обучения как процесса приобретения студентами профессионально значимых

знаний, умений и навыков, в настоящее время в образовательном процессе вуза получили распространение и другие представления о сущности обучения, выраженные в целом ряде концепций и технологий: проблемном обучении (М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер и др.); программированном обучении (В. П. Беспалько Л. Н. Ланда и др.); обучении, основанном на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.); развивающем обучении (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.); личностно-ориентированном, субъективированном обучении (В. Я. Ляудис, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); знаково-контекстном обучении (О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, Ю. В. Громько и др.); блочно-модульном обучении (А. П. Беляева, П. А. Юцявичене и др.). Представленный перечень теоретических направлений не является исчерпывающим и полным, он отражает многосторонность самого процесса обучения и описывает определенную совокупность элементов, составляющих процесс обучения. При всем многообразии конкретных моделей обучения для разных образовательных уровней, все они исходят из критики традиционного обучения и имеют целью переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной модели вариативного образования.

Рассмотрение различных подходов к организации и осуществлению образовательного процесса свидетельствует, что в рамках научной педагогики возможно построение моделей обучения в вузе и по иным значимым основаниям. Одним из таких значимых оснований выступают профессионально-личностные смыслы. Достаточно близко к этой идее стоит модель обучения, еще в 70-х г. XX в. разработанная В. Я. Ляудис [4] и до настоящего времени имеющая ограниченное применение в практике обучения. Такой моделью служит ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности преподавателя и учащегося. Принципиальное отличие предлагаемой модели в предоставлении ведущей роли на всех этапах учения творческим и продуктивным задачам, упреждающим решение репродуктивных задач. Решение творческих задач в сотрудничестве с преподавателем изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом, так как создается надежная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействия, отношений, общения.

Идеи «задачного подхода», разработанные в исследовании В. Я. Ляудис, при исследовании сферы профессионального педагогического образования реализованы В. А. Сластениным и последователями его школы. Они рассматривают разные типы задач в образовательном процессе подготовки учителя как средство повышения интеллектуальной активности студентов. При этом в качестве исходной в структуре их творческой мыслительной деятельности предлагается специфическая творческая познавательная

мотивация, которая служит побуждающим и регулирующим фактором в процессе решения педагогических задач [5].

Очевидно, что выделение задачного компонента в содержании профессиональной подготовки будущего учителя связано с необходимостью формирования его социальной и профессиональной позиции, в частности, системы его эмоционально-оценочных отношений. При этом опыт творческой деятельности становится элементом содержания образования. Важно отметить, что этот элемент состоит не в знаниях и умениях, хотя и предполагает их наличие, а в мотивационно-ценностном отношении к педагогической профессии, задачам и средствам педагогической деятельности. Признавая, что деятельность является тем контекстом, в котором осуществляется становление смысложизненных ориентаций личности, данный элемент правомерно трактовать как определяющее условие для осуществления смены позиции студента в образовательном процессе в направлении его развития «от студента – к специалисту-учителю».

Задача привнесения профессионального контекста в образование решается в теории контекстного обучения, разработанной А. А. Вербицким [2]. Положения контекстного обучения удачно реализованы в системе интегративно-модульного образования, позволяющего учесть динамику социального заказа и, одновременно, перенести акцент с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студентов (А. П. Беляева [1]) и модульного обучения (П. А. Юцявичене [7]).

Образовательная практика профессиональной подготовки учителя в вузе строится в соответствии с Госстандартом, предлагающим достаточно широкую информационную базу. В стандартных требованиях к подготовке учителя звучит задача развития его сознания, ценностных представлений и понятий. Проведенный анализ учебных программ по различным дисциплинам (педагогика, психология, методика преподавания учебной дисциплины, культурология и др.), свидетельствует, что их содержание отражает логику и требования Госстандарта к подготовке современного учителя и, в целом, сложившуюся образовательную практику подготовки учителя в нашей стране (цели, структуру, содержание, формы, методы). Однако имеется нереализованный потенциал интеграции содержания подготовки учителя в вузе, который может способствовать активизации смысловой сферы личности студентов и существенному повышению качества этой подготовки. Это потенциал трансдисциплинарной интеграции содержания профессиональной подготовки.

Для теории и практики образования более привычным является обращение к понятиям междисциплинарности и межпредметности, отражающим вертикальные связи в иерархии наук посредством господства дисциплинарных идей фундаментальных наук в

межпредметных, пограничных областях [6]. Трансдисциплинарный подход к структурированию содержания образования представляет собой особый тип «горизонтальной» интеграции. Реализация трансдисциплинарности в профессиональной подготовке сопряжена с анализом и структурированием ее содержания.

В структуре стандартного содержания образования педагогов существуют знания разного уровня. С одной стороны – это знания-описания или эмпирические знания: совокупность сведений о человеке и условиях его развития, о воспитании и обучении как сферах профессиональной деятельности учителя, конкретно-предметной области преподавания и т.д. Эмпирические знания фиксируют некоторые закономерности, имеющие место в профессиональном труде педагога, в том числе – закономерности воспитания, обучения, преподавания той культурной информации, которая является специальной областью его подготовки. В профессиональном педагогическом образовании этот тип знаний составляет основной массив учебной информации и преподносится студентам как истина, обязательная для усвоения и характеризующая профессиональную грамотность выпускника вуза.

Помимо эмпирических знаний в массиве профессиональной учебной информации существует особая категория – концептуальные знания. Их особенность состоит в создании в сознании студентов системы основополагающих представлений о природе профессиональной педагогической деятельности и соотнесении его со всей совокупностью профессионально значимого знания. То есть концептуальные знания приобретают трансдисциплинарный характер, проходя «красной нитью» в содержании каждой дисциплины, которая составляет информационную базу профессиональной подготовки (например, концепты «человек», «развитие», «педагог» и др. в представлении разных наук, изучаемых студентами в рамках Госстандарта).

Взаимосвязь между позицией познающего субъекта (студента) и характером получаемого им знания проявляется в выборе фундаментальных идей и моделей, на основе которых строится та или иная профессиональная картина мира (такими идеями в профессиональной педагогической подготовке могут служить, например, следующие – становление человека Культуры, становление личности как субъекта собственного развития, педагогический процесс – условие развития человека, уважение личности и др.). Обоснованность таких идей с точки зрения разных наук приводит к пониманию их профессиональной целесообразности, а соотнесение с известным педагогическим опытом и собственным жизненным опытом студента способствует выработке профессиональной картины мира.

В дальнейшем, за пределами вуза, сложившаяся у студента профессиональная картина мира становится основой формирования индивидуальной модели профессионального труда учителя. Таким образом, концептуальные знания не препятствуют реализации принципа субъективно свободного выбора стратегии познавательной деятельности («от теории» или «от практики») в профессиональной подготовке и субъективно свободному познавательному процессу, так как студент в своей «смыслообразовательной» практике вправе руководствоваться всеми имеющимися у него знаниями, возможностями, путями и методами познания.

Наиболее соответствующими методами обучения студентов в условиях трансдисциплинарности содержания выступают герменевтические методы – понимание и интерпретация. Их суть состоит в истолковании учебной информации (содержания образования) и продвижении на этой основе к новым смыслам, а также – в содержательной идентификации, приводящей к пониманию материала. Способность личности к интерпретации и пониманию представляет собой способность к созданию некоторых конструктов, концептов, аналитических построений на основе определенного уровня обобщения и абстрагирования. Сущность работы с учебной информацией с помощью названных методов состоит: а) в содержательной идентификации (сравнении, сопоставлении мыслей, фактов, с содержанием текста), что обеспечивает знакомство с информацией; б) в творческом поиске (поиск в тексте определенных мыслей, идей, фактов и т.д.), что способствует реализации собственного опыта и актуализации личностных смыслов; в) в смысловом выборе (переработке информации в соответствии со смысложизненными ориентациями студента).

Помогая формированию смысловой основы познавательной деятельности, герменевтические методы выполняют следующие функции: ликвидируют смысловую неопределенность ситуации, отношений, обстановки; выявляют скрытую сторону, неявный смысл явления; способствуют выявлению иного, неожиданного смысла посредством свободной композиции привлекаемых данных; помогают поиску способов проверки своих гипотез путем создания суждений, версий, догадок; способствуют выявлению противоречий; помогают соотносить собственные мнения и гипотезы с мнениями и версиями других людей; способствуют выработке критического отношения к информации, версиям и аргументам, лежащим в плоскости стереотипов; способствуют рефлексии собственных суждений.

Коммуникативная сущность образовательного процесса позволяет актуализировать субъектно-ориентированную модель педагогического взаимодействия как существенный элемент образовательного процесса, который является как идентифицирующим показателем смысловой педагогики в образовательном процессе, так и средством достижения

педагогических целей. Это модель, при которой имеет место равное партнерство субъектов образовательного процесса, возникают условия психологической безопасности, взаимопринятия (воздержание от оценок, перевод их в скрытую педагогическую позицию, отсутствие категоричного отрицательного отношения к суждениям участников, косвенное воздействие, сотрудничество). Взаимодействие в образовательном процессе вносит определяющий вклад в формирование «коллективного субъекта» познания, что важно как с точки зрения формирования у субъектов образовательного процесса чувства общности, так и в связи с актуализацией идентификационных механизмов приобщения к сообществу педагогов. В условиях сотрудничества происходит преобразование предметного содержания обучения в личностные новообразования обучающегося. Сотрудничество выступает важнейшим условием формирования «коллективного субъекта» взаимодействия и способности к диалогу, эмпатии и рефлексии у будущих учителей.

Основные положения, характеризующие процесс профессиональной подготовки будущих учителей в русле педагогики смысла:

- коммуникативная основа, осуществляемая в педагогическом общении (придает множественное значение образовательному процессу в вузе: социально-развивающее, познавательное, индивидуально-развивающее);
- взаимосвязь контекстов жизнедеятельности студентов – будущих учителей (социально-культурного, профессионального и субъектно-личностного);
- информационная основа преобразования смысложизненных ориентаций будущих учителей (информация о себе, о «другом», о профессии и т.д.);
- приоритет субъектно-личностных механизмов регуляции профессионально-познавательной деятельности в образовательном процессе с помощью герменевтических методов.

«Педагогика смысла» может служить эвристической основой для повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя путем содействия становлению профессионально значимых личностных смыслов, обеспечивая присвоение профессионально-педагогического содержания как собственного ценностного опыта.

Статья подготовлена в рамках госзадания на выполнение проекта 6.5062.2011 «Повышение качества образования на основе системно-развивающего подхода».

Список литературы

1. Беляева А. П. Интегративно-модульная система профессионального образования. – СПб.: ИП РАО, 1997. – 223 с.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки учителя в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. – С. 234 – 238.
4. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – 187 с.
5. СЛАСТЕНИН. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
6. Суханов А. Д., Голубева О. Н. Концепции современного естествознания. – М.: Агар, 2000. – 452 с.
7. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Рецензенты:

Шамов Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А.Добролюбова», г. Нижний Новгород.

Викулина Мария Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, начальник отдела качества ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А.Добролюбова», г. Нижний Новгород.