

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ

Макарова Л.Н.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
mako20@inbox.ru

В настоящее время идея личностно-ориентированного образования, реализация которой подразумевает преломление всех методических решений педагога через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психических особенностей (И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Н.Ю. Посталюк, Н.Г. Руденко, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), недостаточно эффективно реализуется в практике вузовского образовательного процесса. Одной из причин данного парадокса является сама личность преподавателя высшей школы, который нередко испытывает внутреннее сопротивление при попытке перестроить систему отношений со студентами, сменить привычную субъект-объектную парадигму своей профессионально-педагогической деятельности на субъект-субъектную.

Рассмотрим более подробно сам процесс изменения парадигм, в котором, опираясь на идеи синергетики, также можно выделить состояния «равновесие – неравновесие – равновесие». По мнению Т.Куна, очень часто наука вместо систематической проверки истинности существующих теорий ищет подтверждение господствующей парадигме, всячески уходя от противоречий, до бесконечности перетасовывая и перетолковывая разноречивые факты [1].

Сама природа принятой научной практики делает главенствующую парадигму как бы самоцельной, она служит своего рода линзой, сквозь которую пропускается на свет каждое наблюдение, оказываясь в силу всеобщего соглашения единовластным оплотом науки. Согласно идеям Т.Куна, при постепенном накоплении противоречащих существующей парадигме данных наступает кризис и наука склоняется в конце концов в пользу какого-нибудь нового творческого синтеза, но ход такого переворота далек от рациональности. Он во многом зависит не только от беспристрастных проверок и доказательств, но и от установившихся обычаев научного сообщества, от эстетических, психологических, культурных и социально-экономических факторов.

Чем же в таком случае можно объяснить продвижение научного знания, если в итоге все существующие парадигмы выборочно опираются на разные наборы данных, на разные научные ценности? Почему предпочтение отдается какой-то одной научной парадигме? Ответ напрашивается следующий: та или иная парадигма возникает, а затем признается истинной и ценной именно тогда, когда она наиболее всего созвучна архетипу текущего состояния развивающегося коллективного сознания. Выбираемая парадигма объясняет большее число фактов и более важные факты: она кажется более весомой, более убедительной и привлекательной в силу того, что затронула архитектурно верную струну в данной культуре в самый подходящий момент ее эволюции. Таким образом, можно условно выделить схему научного развития, предложенную Т.Куном: «нормальная наука – революция – новая нормальная наука» (адаптация – бифуркация – адаптация).

Наиболее распространенными являются в настоящее время три педагогические парадигмы, включающие содержание образования и смысл обучения: *научно-технократическая, гуманистическая и эзотерическая*. В общем виде они сформулированы И.А. Колесниковой и уточнены нами в контексте профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

1. *Научно-технократическая* парадигма, в основе которой лежит доказательство истинности конкретным научно-обоснованным способом, проверенным опытом. Ее девиз – «Знание – сила», а представление о должном знании и поведении формируется на общественно-государственном уровне. Преподаватель-профессионал в педагогическом процес-

се выступает в качестве главного субъекта, который, обладая конкретными умениями и навыками, строит свою технологию на монологе, а студент – пассивного объекта, задача которого заключается в точном воспроизведении знаний и соблюдении четких правил.

Преподаватель, установив жесткую дистанцию между собой и студентом, стремится навязать обучаемому свое мнение и решение, манипулируя его поведением. В таких условиях студент теряет возможность творческого самовыражения, «низводит себя до уровня озабоченного автомата, который все свое время тратит на то, чтобы удержать прошлое и застраховать будущее» [2, с. 11]. Е.Н. Шиянов в своем исследовании выявил преобладающие в настоящее время парадигмы педагогического знания преподавателей и аспирантов педвузов, которые, на наш взгляд, являются составными частями рассматриваемой научно-технократической парадигмы [3]:

- установка на формирующее обучение, ограниченное целями учебного предмета и ориентированное на сегодняшний день;

- признание моносубъектности в педагогической деятельности, при которой студент выступает как объект воздействия;

- ориентация на ролевое взаимодействие со студентами, когда каждому участнику педагогического процесса предписываются определенные функциональные обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ педагогической деятельности;

- установка на жесткую внешнюю детерминацию поведения и деятельности студентов, игнорирование внутренних условий развития личности;

- признание эффективным стилем управления учебно-познавательной деятельностью студентов императивного стиля, для которого характерны монологизированное воздействие и пресечение инициативы и творчества студентов;

- стремление к формальному разделению студентов на способных и неспособных, воспитанных и невоспитанных;

- утверждение приоритета методов и форм профессионального обучения, недооценка роли личности преподавателя в педагогическом воздействии на личность студента.

В ходе исследования мы установили, что довольно часто преподаватели, теоретически признавая недостатки научно-технократической парадигмы, в практической деятельности конструируют свой индивидуальный стиль педагогической деятельности, опираясь на ее постулаты. Они являются преобладающими в их ценностно-мотивационном компоненте, влияют на уровни смысловых устремлений преподавателя (безличностный и эгоцентрический), на выбор им стиля педагогического общения со студентами.

2. *Гуманистическая* парадигма, в основе которой лежит отказ от стремления подавлять, подчинять другого человека, от авторитарно-репрессивных форм осуществления педагогической власти. Ее девиз – «Познание – сила»; преподаватель и студент в данной парадигме – две конкретные индивидуальности, развитие отношений и общения которых происходит на личностном уровне. Они получают возможность постоянно взаимообогащаться, используя диалог, сотрудничество и сотворчество. Каждый студент вовлекается в процесс познания и нахождения истины, его успехи основываются на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов.

С этой парадигмой связана гуманистическая концепция обучения и воспитания, в которой подход к обучающемуся как к индивидуальности принципиально отличается от индивидуального подхода (широко распространенного на практике и являющегося по своей сути индивидуальным). Индивидуальный подход (т.е. учет особенностей конкретного студента) или дифференцированный (т.е. учет типологических особенностей группы учащихся) осуществляется в рамках человекоцентрической концепции.

Ее суть заключается в том, что студент рассматривается в качестве активного субъекта, реагирующего на систему разносторонних педагогических воздействий. Хотя в центре данной педагогической системы и находится студент, но до подлинной активности его

как субъекта деятельности, и тем более как индивидуальности, эта концепция не доходит. Она рассматривает все факторы педагогического процесса подчиненными адаптивным усилиям студента, так или иначе реагирующего на деятельность преподавателя.

С нашей точки зрения, в таком виде человекоцентрическая концепция является по сути центростремительной, реактивной: деятельность студента не только остается отделенной от деятельности преподавателя, но и не носит активного, творческого характера, а ведь индивидуальности свойственно активное, преобразовательное отношение к миру, начиная с себя и, прежде всего, в ходе образования (Б.Г. Ананьев).

Если же строить педагогический процесс на единстве деиндивидуализированной деятельности как способе существования действительности, т.е. «второй природы», опредмеченных сущностных сил человека (О.С. Анисимов, Ю.Ф. Гуин, Б.В. Сазонов, Г.П. Щедровицкий) и индивидуальности преподавателя и студента как выражения их сущности на высшем, духовном уровне, определяющем их жизненную и профессиональную деятельность (ценности, смыслы, индивидуальный стиль деятельности и др.), то мы неизбежно придем к новой образовательной парадигме.

Новая парадигма представляет собой центробежный вариант человекоцентрической концепции, основанный на гуманистическом типе отношений участников образовательного процесса, и суть которого состоит в самодвижении как преподавателя, так и студента (А.А. Вербицкий), для которого имеются в образовательном процессе существенные предпосылки, сводящиеся к следующему [4]:

1. Каждый человек располагает определенным врожденным потенциалом (физическим, психическим, духовным) и вершины достижений человека, соответствующие этому потенциалу, могут быть проектируемы.

2. Каждый человек располагает потребностью в реализации своего потенциала, которая развивается и реализуется в течение его жизни.

3. Каждому человеку присущи комплексы программ (по В.М. Русалову) оптимальной реализации потенциала.

4. Каждому человеку свойственна чувствительность к несовпадению фактических действий и поведения с тем, что заложено в программах оптимальной реализации потенциала.

С научно-технократической и гуманистической парадигмами вполне можно соотнести два типа научно-педагогического сознания, рассмотренных М.В. Клариним: сциентистски-ориентированное и гуманистически-ориентированное. Сциентистски-ориентированное научно-педагогическое сознание предполагает конкретизацию учебных целей, критерий усвоения (эталонный результат), формирующую и суммирующую оценку, предъявляемую информацию и эталон усвоения, полноту усвоения и критериальный контроль. Для гуманистически-ориентированного сознания характерно проблемное обучение, эксперимент, моделирование, аргументация решений, рефлексия, критическое творческое мышление, развитие восприимчивости и поиск личных смыслов.

3. *Эзотерическая* парадигма, т.е. тайная, предназначенная для посвященных, в основе которой неизменность и вечность Истины, которой нельзя научить, к ней можно только приобщиться. Ее девиз – «Осознание – сила». Ученик, проходя обязательный этап послушничества, в полном молчании беспрекословно подчиняется Учителю (Гуру). Критерии результатов обучения определяются на уровне надчеловеческого, космического.

Следует отметить социальную непредсказуемость данной парадигмы, направленной не на воспитание и развитие личности, а на формирование модели, лишенной собственной воли, чувств и мыслей – робота, выполняющего указания Учителя. По нашему мнению, в трактовке эзотерической парадигмы, предложенной И.А. Колесниковой, ощущается некритическое восприятие восточной философии, и вряд ли ей последует европейская школа, предпочитающая познание истины путем освоения знаний, а не погружения в особые психические состояния.

Рассмотренные научно-технократическая и гуманистическая парадигмы лежат в основе широко используемых в современной педагогике субъект-объектной и субъект-субъектной парадигм. Следовательно, педагог может стать фактором либо разрушения личности студента (если подойдет к ней с позиции манипулирования или подавления, осуществляя личностно-тормозящую стратегию), либо роста ее самопонимания, самоуважения, саморазвития (при реализации личностно-развивающей стратегии). Целенаправленное противодействие развитию, которое некоторые преподаватели осуществляют по отношению к студентам используя личностно-тормозящую стратегию, не только распространено, но и оказывает различное, часто непредвиденное взаимодействие на результаты обучения и на процессы личностного развития обучающихся. «Педагогика противодействия» (А.Н. Поддьяков) по многим характеристикам противоположна помощи и сотрудничеству в обучении [5].

Таким образом, можно утверждать, что преподаватель, реализуя индивидуальный стиль педагогической деятельности, основанный на субъект-объектной парадигме, производит в соответствии со своими ценностными ориентациями «избирательную распаковку» (Е.Л. Доценко) определенных ресурсов студента и отсекает все лишнее, что не соответствует педагогическим замыслам, осуществляя «наложение ограничений на развитие и личностный рост» [6]. В «зоне подавляющего и задерживающего развития» студент из-за вольного или невольного противодействия со стороны преподавателя не учится тому, чему мог бы научиться и не развивает в себе то, что мог бы развить.

С другой стороны, длительное общение по типу «субъект-объект», сформировало у многих студентов позицию наблюдателя с потребительской психологией, инерционным мышлением, что, в свою очередь, является препятствием при стремлении педагога изменить систему организации занятий. Исходя из непредсказуемости или слабой предсказуемости поведения сложных систем (Г. Николас, И. Пригожин) можно утверждать, что личностно-тормозящая стратегия, используемая преподавателем, имеет имманентно присутствующую тенденцию изменять направление развития личности студента непредсказуемым образом в силу неустойчивости, динамичности и разнообразия возникающих педагогических ситуаций.

Однако, придерживаясь научной объективности, следует отметить, что даже при гуманистически ориентированном обучении преподаватель невольно закрывает студенту другие пути развития за счет того, что некоторые способности находятся в противоречивых отношениях друг с другом, а также просто из-за ограниченности ресурсов, имеющих у отдельного человека.

Совершенно недостаточно просто ознакомить преподавателей вуза с личностно-ориентированными технологиями для реального изменения их взаимоотношений со студентами, т.к. они регламентируются не знаниями, а внутренними компонентами индивидуального стиля деятельности. Преподаватель, актуализируя на основе «С-О» или «С-С» парадигмы ценности, которые имеют для него профессионально необходимый смысл, порождает индивидуальную систему ценностных ориентаций, в зависимости от которых и находится динамика совершенствования индивидуального стиля педагогической деятельности.

Именно личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса: в поле интраиндивидуальных взаимодействий преподаватель и студент находятся в соотношении взаимовлияния – каждый из них является условием и средством развития другого. Это полностью соответствует идеям Л.С. Выготского, который утверждал, что главный результат педагогической деятельности необходимо рассматривать с двух взаимосвязанных сторон. Первое – качественные изменения в психическом облике учащегося, наличие благоприятной перспективы его дальнейшего развития. Второе – личностные новообразования преподавателя, совершенствование его профессиональной деятельности.

Преподаватель и студент должны быть в одном измерении: развивать индивидуальность студента невозможно без развития собственной индивидуальности и стиля деятельности, которые непосредственным образом влияют на формирование отношений студентов к их учебно-профессиональной деятельности [7]. Таким образом, мы получаем взаимосвязанную «цепочку»: *студент – ИСПД преподавателя – отношение студента к деятельности*, т.е. выходим в поле опосредованных индивидуальных отношений студентов к профессиональной деятельности. Следовательно, мы имеем полное основание рассматривать студентов как важный фактор развития ИСПД преподавателя и утверждать актуальность учета их мнений для педагога в контексте определения уровня развития имеющегося ИСПД и необходимости его изменения.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. М., 1977.
2. Шострем Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992.
3. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М.; Ставрополь, 1991.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
5. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 13-20.
6. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
7. Макарова Л.Н. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза // Педагогика. 2005. № 6. С. 72-80.