

Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская

### Понимание в структуре профессиональной компетентности учителя\*

*Пониманию нет границ.  
О. Мандельштам*

Профессиональную педагогическую компетентность можно в первом приближении представить как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего запросам учащихся. Между тем карьерулымы все еще определяются, и не только в нашей стране, в первую очередь, запросами социума.

По данным ЮНЕСКО, к ключевым жизненным компетенциям относятся: социальные, межкультурные, коммуникативные, императивные, способность человека учиться всю жизнь. Эти компетенции имеют прямое отношение к деятельности учителя, поскольку она – часть (и немалая) его жизни.

Стало общепризнанным в профессиональную компетентность педагога включать три блока: общекультурный, специальный (в области «своего» предмета) и приоритетный – психолого-педагогический. Эти блоки определяют вектор профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. Проведенный в этом направлении анализ социального престижа и профессионального статуса современного учителя показывает, что основными компонентами профессионально-педагогической компетентности являются: этические установки учителя; система психолого-педагогических знаний; система знаний в области преподаваемого предмета; общая эрудиция; способы умственных и практических действий (в том числе сформированных общепедагогических умений); профессионально-личностные качества [1; с. 64–65]. К последним, по мнению Н.В. Кузьминой, относятся: гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские. Задачный подход (если профессиональная педагогическая деятельность рассматривается как решение задач) предполагает развитие следующих ключевых компетенций: а) распознавание практических проблем; б) их формулировка; в) перевод проблемы в форму задачи; г) соот-

ношение с контекстом полученной системы знаний; д) анализ и оценка результата.

Дополнить традиционные компетенции «ориентирами-принципами» из синергетической и феноменологической установок предлагает С.В. Кульневич. В их число он включает: самоформирование проблемного мышления, «очеловечивание» ценностей, переживание содержания ценностей, феноменологическую рефлексивность, культуросообразность, личностную функционированность, субъективный контроль, учет социально-профессионального опыта, открытость учебной информации, самоидентификацию, включение «обыденных» пониманий, востребованность нравственной характеристики автора информации, кумулятивный эффект и др. [2, с. 25].

Можно еще и еще приводить перечни компетенций, и все они, по мнению их авторов, будут «ключевыми», «базовыми», «важными». В этих компетенциях (мало чем отличающихся от профессиональных ЗУНов) просвечивает образ педагога, который «и швец, и жнец, и на дуде игрец», своеобразный «шведский стол компетентности». Стандарт, номенклатура профессиональных педагогических компетенций не могут быть заданы директивно. Однако их можно обозначить, если в качестве исходного взять представление о том, что есть «образование» и каковы его ценности и смыслы.

В своем частном деле каждый учитель (Сократ, Л. Толстой, Монтессори, Корчак, Амонашвили, Давыдов – ряд прославленных и малоизвестных имен Учителей, к счастью, не имеет завершения) воплощает всеобщее и божественное. Общечеловеческие ценности: истина, добро, красота – были и остаются нравственным императивом, приоритетом построения педагогического образования. Их единство (калокагития) еще со времен Гомера является педагогическим идеалом образования, о котором оно, к тому же, нередко забывает. Там, где образование помнит об этих ценностях, они из абстракций превращаются в «имена» реальных отношений людей в самом образовании. Вот почему, несмотря на свою недостижимость идеала (они, по Канту, являются «проблема-

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ.

ми без всякого разрешения») цели-задания эти должны быть приоритетными в определении базовых компетенций профессиональной педагогической деятельности.

Методологическая ущербность современного образования является следствием сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «техне» – «эпистеме». Это противопоставление в терминах второй половины XX в. представлено оппозицией «технократическое-гуманитарное». Оно обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону естественного, технократического. Например, вера в те или иные педагогические технологии и гарантированный результат от внедрения их, синергетический, обсуждаемый компетентностный и другие подходы. Срабатывает эффект «тотального уха»: «на слуху» высокая частота обращения к этим технологиям, «подходам», не соизмеряющаяся с глубиной их понимания и использования в образовательной практике. Учитель-технолог, *homo faber* – этого сегодня для современной школы явно недостаточно, более того, та или иная технология является вторичной или даже третичной по отношению к ценностно-смысловым ориентирам образования.

Осознание учителем координирующих начал образования – неперемное условие выбора или разработки, усовершенствования той или иной технологии. По отношению к «техне» эти начала «внезаходимы» и, может быть, поэтому оцениваются как второстепенные, несущественные. Однако известно, что «прогрессивность в деталях только увеличивает опасность, на рождаемую слабостью координации» [3, с. 259–260]. Результаты применения той или иной технологии на время, может быть, достаточно длительное затмевают ее координирующие начала. Получается по Честертону: дело не в том, что они не видят решения, а в том, что они не видят задачи. Радикальным противовесом такому порядку вещей может стать смещение акцента в оппозиции «технократическое-гуманитарное» на вторую часть этого отношения. Такое смещение предполагает реализацию принципа дополнительности, в частности, дополнения объяснения – пониманием. И, прежде всего, пониманием текста.

Понимание текста как способа существования культуры стало сегодня общепризнанным, равно как и того, что культурный текст потенциально бесконечен, т.е. может быть истолкован и перетолкован. Его интерпретация не знает временных, пространственных, смысло-

вых границ. Текст культуры – любой культурный текст, любая социокультурная ситуация – содержит в себе и педагогические смыслы.

Однако не всякий текст культуры и не любой своей стороной включенный в процесс образования (исторический факт, фрагмент художественного произведения, реплика ученика и пр.) автоматически становится педагогическим явлением, подобно тому, как не из всякой мраморной глыбы будет высечен родеоновский «Мыслитель». Педагогическим тот или иной культурный текст делает вместе с учеником учитель, понимая и раскрывая для Другого и для себя его образовательные возможности. Понимание, вслед за П. Рикером, мы рассматриваем как искусство постижения знаков, передаваемых одним сознанием и воспринимаемых другим сознанием через их внешнее выражение (жесты, позы и, разумеется, речь) [4, с. 3].

Открытие культуры может состояться (культура, по В.С. Библеру, это изобретение мира впервые) при условии, что работа с текстом культуры стала для непосредственных участников педагогического процесса событием. Более того, со-бытием (трудностью, проблемой), порождающим цепную реакцию ума и сердца, из которой и ученик, и учитель выходят обновленными: понимание наполняет серые педагогические будни смыслом, превращает «отбывание» образования в его совместное «проживание», а индивидуальное профессиональное бытие – в «задетое за живое», причастное бытие.

Как предмет деятельности учителя-практика педагогическое бытие обретает в каждой конкретной ситуации статус профессиональной задачи. Сама деятельность учителя выступает для него как решение непрерывного ряда не только специальных (предметных), но и собственно педагогических задач. Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача учителю не задана. Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (школа, класс) однозначно не определяют это событие как педагогическое. Чтобы из (в) этой ситуации «вычерпать» задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри

нее, переиначить, перетолковать на свой – педагогический – манер данный ему текст, т.е. поставить для себя профессиональную задачу.

Выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык и язык внутренней, ментальной речи, построением гипотез и др. Иначе говоря, с пониманием ситуации и контекста, в котором она дана, себя и Другого в ней. И все же, несмотря на это, педагогическая задача никогда не совпадает – как «выразительное говорящее бытие» – сама с собой. Если еще учесть то, что педагогическая задача не дана учителю в «готовом виде», но всегда задана некорректно, неполно, что ее решение всегда связано с риском (А.С. Макаренко), то становится очевидным: профессиональная постановка (только постановка – до решения еще дело не дошло) педагогической задачи является творческим процессом, предполагающим серию исследовательских процедур с неочевидным и жестко непредсказуемым результатом. Компетентный учитель – специалист в постановке и решении неточных педагогических задач.

Профессиональная задача создается, «вычерчивается» из содержания образования в ходе взаимодействия «учитель-ученик». Процессы ее создания и решения не находятся в отношении следования, но совершаются одновременно. Формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением. И не только во времени: корректно сформулированная задача – наполовину решенная задача. И обратно: в процессе решения задачи приходит понимание ее условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации как педагогической задачи.

Показателем понимания ситуации, указанием на то, что учитель (ученик) обнаружил в ней противоречие и оно приобретает для него внутренний характер, становится вопрос. Не то неизвестное, которое привнесено в процессе образования кем-то извне, некой «задающей системой». Но вопрос, который на языке внутренней речи задан учителем (учеником) самому себе. Этот вопрос детерминирует всю дальнейшую деятельность, связанную с решением данной задачи. Собственно, и задача состоит для учителя (ученика) как задача после того, как у него появится свой вопрос. Да и появление своего вопроса совпадает во времени с появлением, «рождением» самого «решателя» задачи: по тонкому замечанию Б. Брехта, я возникаю, спрашивая и отвечая, из

вопроса и ответа. Иначе говоря, педагогическая задача – это произведение учителя. Или: учитель является автором «своей» задачи. Точнее, вместе с учеником – ее соавтором, хотя ученик, впрочем, как и учитель, может этого не подозревать.

Вопрос в этом случае предстает как уточненная и уточненная граница знания-незнания. Именно вопрос, возникающий на пересечении своего и чужого опыта, иного представления, иного понимания, способен превратить незнание в «особого рода реальность», «позитивную силу» (М.К. Мамардашвили), движущую творческое понимание потенциально бесконечного смысла текста, в котором представлена ситуация. И в этом контексте можно утверждать, что вопросы важнее ответов. Применительно к школе это утверждение оборачивается грустной шуткой: школа – это место, где учащиеся отвечают на вопросы, которые они не задавали. Грусть еще более усиливается, если учесть, что «правильные» ответы на вопросы, которые задает учитель своим ученикам, ему давно известны, а самому себе учитель, как правило, вопросов не задает.

Можно также предположить, что спрашивающий в первую очередь с (у) себя учитель имеет больше шансов помочь обрести такую же позицию своим ученикам, чем учитель, спрашивающий прежде всего с (у) них. Для спрашивающего с (у) себя учителя важны не столько «хорошие» ответы учащихся, сколько их «хорошие» вопросы. Ведь уже передача чужого утверждения в виде вопроса приводит, по мнению М.М. Бахтина, к столкновению двух осмыслений в одном слове: мы проблематизируем чужое утверждение.

Особенность педагогического решения задачи состоит в том, что в ее условия учитель включает самого себя. Поэтому анализ связей и отношений между тем, «что дано», и тем, «что нужно найти», предполагает и самоанализ (как я себя веду в этой ситуации? Какие мотивы могли бы поставить меня в эти условия? и др.). Сформулированный для себя вопрос отражает понимание учителем наличной ситуации и своего места в ней. Он же является и условием преобразования этой потенциально педагогической ситуации в актуальную. Вопрос, таким образом, выступает условием, доопределяющим наличную ситуацию. Заметим, что актуально значимая ситуация включает в себя и «решателя», но уже в ином, чем до решения, в преобразованном виде.

В процессе решения задачи обнаруживается еще одна принципиально важная для учи-

теля-практика ипостась понимания ситуации. Понять, как полагает А.А. Брудный, – значит собрать работающую модель. В нашем случае – модель реальной образовательной ситуации, т.е. преобразовать ее в педагогическую задачу. Концептом же задачи, открывающим ее смысл учителю, выступает им самим сформулированный вопрос, т.е. искомое задачи – то, что этот учитель будет действительно искать в этой ситуации.

Каждая реальная ситуация в образовании – это призыв к учителю: сначала услышать, т.е. понять себя и Другого в этой ситуации, а затем ответить, т.е. поступить. Учительское понимание поступочно и ситуативно, точнее, внутриситуативно. Вместе с тем оно и надситуативно, поскольку понимание наличной (здесь и сейчас) ситуации предполагает выход за ее пределы – в контекст и подтекст (предыстория данной ситуации, ее место в ряду других, прогнозирование развития со-бытия).

При всей уникальности и неповторимости каждой ситуации, в которой учителю приходится находить и решать педагогические задачи, очевидно, что обнаруживание (выведение наружу педагогической задачи из ситуации) и решение всякий раз конкретной задачи как абсолютно новой, никоим образом не связанной с уже решенными и теми, которые еще предстоит найти и решить, было бы малопродуктивным. Учителю необходимо профессионально владеть не только приемами постановки и конкретного решения педагогических задач, но и методологией подхода к анализу ситуаций, «вычерпывания» из них задач и их решения. Иными словами, действительное, глубинное понимание ситуации предполагает выход учителя за ее рамки, в пространство ценностей и смыслов.

Конкретные проявления методологической культуры как базовой составляющей профессиональной компетентности при всем их многообразии инвариантны относительно гуманитарных координат педагогической деятельности. Такими координатами в современной школе выступают другодоминатность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Эти координаты образуют систему, в которой происходит мысленная достройка и перекомпоновка конкретной ситуации. Ядром методологической культуры, точкой, в которой стягиваются эти координаты, является стиль нового педагогического мышления.

Учителю-практику приходится сегодня обнаруживать и решать множество педагогических задач различного характера и уровня. Условно они подразделяются на оперативные,

тактические, стратегические. В реальном образовательном процессе решение любой задачи – как задачи гуманитарной – осуществляется на разных уровнях одновременно и многопланово. Эта многоплановость отчетливо проявляется в практической деятельности педагога-мастера.

Известно, что одним из оснований педагогической системы В.А. Сухомлинского является организация опыта человеческого взаимоотношения детей с окружающей природой. Следует вводить детей в окружающий мир, «...чтобы каждый шаг был путешествием к истокам мышления и речи – к чудесной красоте природы. Буду заботиться о том, чтобы каждый мой питомец рос мудрым мыслителем и исследователем, чтобы каждый шаг познания облагораживал сердце и закалял волю»[5, с. 84].

Оперативная задача (введение детей в окружающий мир природы) как ценность-средство выступает условием решения тактической задачи (каждый шаг путешествия детей должен быть шагом к истокам мышления и речи) как ценности-цели. В то же время эта тактическая задача является средством решения задачи стратегической (забота о том, чтобы каждый питомец рос мудрым мыслителем и исследователем...) как ценности-смысла.

Воспользуемся фрагментом главы «Ты живешь среди людей, мой сын» из книги «Сердце отдаю детям»:

*В глухом уголке школьной усадьбы пионеры посадили хризантемы. К осени здесь расцвели белые, синие, розовые цветы. В ясный теплый день я повел сюда своих малышей. Дети были в восторге от обилия цветов. Но горький опыт убедил меня в том, что детское восхищение красотой часто бывает эгоистичным. Ребенок может сорвать цветок, не видя в этом ничего предосудительного. Так получилось и на этот раз. Вот я вижу в руках у ребят один, другой, третий цветок. Когда осталось не больше половины цветов, Катя воскликнула:*

*– А разве можно рвать цветы?*

*В ее словах не было ни удивления, ни возмущения. Девочка просто спрашивала. Я ничего не ответил. Пусть этот день станет уроком для детей. Ребята сорвали еще несколько цветков, красота уголка исчезла, лужайка выглядела осиротевшей. Порыв восхищения красотой, вспыхнувший в детских сердцах, угас. Малыши не знали, что делать с цветами.*

*– Ну как, дети. Красивый этот уголок? – спросил я. – Красивы эти стебельки, с которых вы сорвали цветы? Дети молчали. Потом сразу заговорило несколько человек:*

– Нет, некрасивые...

– А где теперь мы будем любоваться цветами?

– Эти цветы посадили пионеры, – говорю детям. – Они придут сюда любоваться красотой – и что же увидят? Не забывайте, что вы живете среди людей. Каждому хочется любоваться красотой. У нас в школе много цветов. Но что получится, если каждый ученик сорвет по одному цветку? Ничего не останется. Людям нечем будет любоваться. Надо создавать красоту, а не ломать, не разрушать ее. Придет осень, наступят холодные дни. Мы пересадим эти хризантемы в теплицу. Будем любоваться красотой. Чтобы сорвать один цветок, надо вырастить десять.

Через несколько дней мы пошли на другую лужайку – здесь росло еще больше хризантем. Дети уже не срывали цветов. Они любовались красотой.

Детское сердце чутко к призыву творить красоту и радость для людей – важно только, чтобы за призывами следовал труд. Если ребенок чувствует, что рядом с ним – люди, что своими поступками он приносит им радость, он с малых лет учится соразмерять собственные желания с интересами людей [5, с. 85].

Стратегическая задача, которую пришлось решать педагогу вместе с детьми в данной ситуации, заключается в обретении детьми нравственного опыта ориентации своих действий на других людей. Это подтверждается и названием главы, и замечаниями педагога: «вы живете среди людей», «соизмерять собственные желания с интересами людей».

На наш взгляд, здесь поставлена и решается еще одна стратегическая задача: помочь детям открыть для себя смысл красоты (не случайно в отрывке проходит рефреном «любование красотой», «восхищение красотой»). Обе эти задачи восходят к общечеловеческим ценностям Добра и Красоты. Педагогическим оправданием единения этих ценностей и последующих педагогических решений служит ключевое замечание В.А. Сухомлинского: «горький опыт убедил меня в том, что детское восхищение красотой часто бывает эгоистичным».

В педагогической ситуации решение первой задачи осуществляется через решение второй (здесь они соотносятся между собой как цель и средство). Причем приобщение к нравственному опыту осуществляется через катарсис, очищением через эстетическое страдание. Парадоксально и обращение к методу естественных последствий, использованному педагогом в данной ситуации. Зная заранее о том,

что дети часто срывают цветы, «не видя в этом ничего предосудительного», педагогу следовало, казалось бы, принять «превентивные меры» и уж ни в коем случае нельзя было спокойно созерцать эту «потраву».

Наверное, в этом была бы некая логика здравого смысла. Здравого, но не педагогического, высшего. Удалось бы сохранить эти цветы на лужайке, но педагогического развития ситуация бы не получила. Наличие запрета внешне исчерпало бы, скорее всего, инцидент. На некоторое время. И даже обоснование запрета ссылками на право всех людей любоваться красотой не помогло бы превращению инцидента в педагогическую ситуацию.

«Я предпосылал живое чувство каждой добродетели разговору о ней; потому что я считал дурным делом разговор с детьми о том, относительно чего они даже не знали, что сказать. Затем я ставил в связь с этими чувствами упражнения в самообладании, чтобы посредством его дать чувствам непосредственное применение в жизни и устойчивость» – это слова великого педагога-гуманиста И.Г. Песталоцци [6, с. 60–61].

Не такая ли логика – вопреки здравому смыслу – ведет и В.А. Сухомлинского, позволяет ему выйти на оперативный уровень решения задачи? (Дети нуждались в неотложной помощи для выхода из создавшегося тупика). Для этого используется педагогическое требование-доверие (и это после «потравы»!): «Придет осень, настанут холодные дни. Мы пересадим эти хризантемы в теплицу (учитель не сомневается, что так дети вместе с ним сделают. – Ю.С., М.Ф.). Будем любоваться красотой. Чтобы сорвать один цветок, надо вырастить десять». Вот и ответ на восклицание девочки: «А разве можно рвать цветы?». Как и непосредственный результат решения задачи в целом: «Через несколько дней мы пошли на другую лужайку – здесь росло еще больше хризантем. Дети уже не срывали цветов. Они любовались красотой».

И что же? Ситуация исчерпана? Сухомлинский показывает ее богатый педагогический потенциал. Она получает свое развитие, естественное продолжение в решении задачи на оперативном уровне: осенью дети вместе с учителем выкопали хризантемы и пересадили их в теплицу. Все ждали с нетерпением, когда появятся первые цветы, пригласили на праздник гостей, в том числе своих братьев и сестер, не давали им рвать цветы.

На 8 марта дети решили подарить своим мамам и бабушкам по живому цветку, т.е. снова

вернулись к вопросу «А разве можно рвать цветы?». Но теперь уже ответ на него был наполнен для детей глубоким личностным смыслом. Иными словами, ситуация как бы вернулась не только к своему началу, но и к проблеме соразмерности собственных желаний с интересами других людей. Однако здесь уже мысли и чувства детей созвучны, смеем предположить, мыслям и чувствам Ш.А. Амонашвили: «Подлинную человеческую радость можно пережить только тогда, когда видишь, что доставил радость другому человеку» [7, с. 9].

Таким образом, «стратегические», «тактические», «оперативные» – это не только характеристики класса потенциальных задач, решение которых является содержанием педагогической деятельности, но и критерии уровня действительного решения одной и той же задачи в реально осуществляющемся педагогическом процессе.

Ежедневно и ежечасно «искусство постижения» учителем наличной ситуации развертывается в трех взаимодополняющих (А.А. Брудный) полях понимания: предметном поле (где важны отношения между предметами и понимание строится через причинно-следственное, функциональное, структурное, генетическое объяснение); фактическом поле (область логических суждений относительно понятий, фактов – если под фактами понимать знание о явлении); смысловом поле отношений (учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – учитель). Взаимодополнительность полей понимания не означает их паритетности: работа понимания в том или ином поле оказывается в той или иной конкретной ситуации доминирующей. Но методологически ведущим выступает понимание в смысловом поле отношений, поскольку – в рамках гуманитарной парадигмы образования – центральным отношением, конституирующим процесс образования и придающим ему собственно педагогический смысл, признается взаимодействие «учитель – ученик».

В отличие от первого и второго полей понимания, где учитель работает в связке отношений «Я и безгласная вещь», в третьем поле трудности понимания многократно возрастают за счет безмерности отношения «Я и Другой». Тонко и чутко вслушивающийся в ребенка Я. Корчак горько признавался: «У меня еще не выкристаллизовалось понимание того, что первое неоспоримое право ребенка – высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах. Когда мы дорастем до его уважения и доверия,

когда он поверит нам и сам скажет, в чем его право, загадок и ошибок станет меньше» [8, с. 54]. Ситуация усугубляется и тем, что в профессиональной подготовке будущего учителя акцентируется внимание на обучении пониманию в предметной области «Я и безгласная вещь».

Уменьшить профессиональную ограниченность, связанную с относительно низким уровнем понимания в поле «Я и Другой» пытаются уже на протяжении нескольких лет педагоги гимназии №123 Барнаула. У них также обнаружилось проблемы понимания в этом поле. Как оказалось, учителя зависимы в общении: у них не сформировано профессиональное умение реагировать на критику, вступить в контакт с Другим, на попытку Другого вступить в контакт или на ситуацию провоцирующего поведения и т.п. При сопоставлении уровней коммуникативной компетентности педагогов и старшеклассников выяснилось, что в коммуникации с учеником учитель зачастую оказывается ведомым. И это при том, что гимназия не может принять всех желающих учиться именно в ней, что она на «хорошем счету» в администрации города и края, что в ней преобладает атмосфера теплоты и участия при, разумеется, высоком уровне подготовки и заметных успехах ее учеников и учителей.

В ходе осмысления собственной образовательной практики учителями гимназии выяснилось, что для изменения ситуации в ней необходимо изменить себя, что пришла пора реализовывать не только учебные программы и технологии, но и самих себя. Как осуществить переход к гуманитарной парадигме? Как поддержать стремление учителя занять субъектную позицию в педагогической деятельности? Как реализовать свой личностный и профессиональный потенциал?

На эти вопросы пытаются ответить педагоги гимназии. Одна из таких попыток – поиск новых форм профессионального взаимодействия внутри образовательного учреждения (в статусе федеральной экспериментальной площадки гимназия уже третий год проводит эксперимент по теме «Гуманитаризация профессиональной деятельности учителя»). В ходе эксперимента постоянную прописку в гимназии получили пробные занятия, семинары, тренинги, организация педагогических сообществ с коллегами других школ, проведение методических объединений учителей при участии старшеклассников, практикумы по интерпретации художественного текста.

Первоначальная задача – ответить на вопрос, как научить школьников работать с тек-

стом, – обернулась для педагогов гимназии проблемой собственного восприятия и понимания «текстов», их оценки, а в дальнейшем выразилась в вопрос, как научить терпимому отношению друг к другу, пониманию разных точек зрения. В известных учителю текстах обнаружился новый образовательный потенциал. С осознанием гуманитарной составляющей в содержании образования зарождается позиция учителя, который не только задает вопросы другим (учащимся), но и, прежде всего, вопрошает самого себя.

Рассмотрим одно из занятий практикума на тему: «Создание образа-портрета человека по картине И. Левитана «Владимировка», организатором которого был учитель гимназии. Все мы знаем эту картину И. Левитана: неяркий пейзаж: небо и широкая темная дорога, рядом с которой узкая тропка, по ней идет человек в черном. Идет к горизонту, где за далеким островком зелени виднеется купол церкви.

Слово одному из участников семинара-практикума.

Глядя на картину, вспоминаю, что для художника все имеет смысл: соотношения центра и периферии картины, горизонталь и вертикаль, земли и неба, изображение времени года, суток, пейзажа и т.д. Как же мы увидим произведение? Как этому видению научить учащихся? Понимать художественное произведение – это вернуть человеку способность видеть мир целостно, а мы пытаемся «анализировать» картину, зная законы живописи. На этот раз мы пробуем задуматься, с образом какого человека ассоциируется эта картина?

Руководитель практикума тоже берет бумагу и ручку, и каждый начинает «писать» свой словесный образ живописного текста. А потом звучат голоса учителей, и все удивляются, насколько разным может быть одинаковое:

– Молодой мужчина, одинокий, худощавый, у него много земных проблем, он пытается выйти из этого круга. Есть храм в его душе. Он хочет выстроить свою дорогу, уже стоит на ней и обязательно пойдет вперед, к небу.

– Седовласый мужчина или женщина: одухотворен взгляд, чистота, доброта. Когда-то была радость. Человек замкнутый, но люди к нему тянутся, может понять, умеет выслушать, дать совет. Волевой подбородок, европейский тип лица, уголки рта опущены, но не пессимист. Скромнен во всем.

– Русская женщина средних лет. Глубокий взгляд, голубые глаза. Свет струится от взгляда, пшеничной косы, стати. Жизнь прожита до

середины, много пройдено дорог, но хочется понять и узнать многое, а главное – разобраться в себе: уверенно и твердо стою на ногах или ищу ту тропинку, которая приведет к самой себе? Скорее всего, это движение вперед, к мечте о себе, душевной гармонии с миром. Порой бывает трудно, потому что не идет вместе со всеми по протоптанной дороге, а выбирает свой путь, говорит и думает не о земном! С ней хорошо и спокойно тем, кто ее понимает и любит. Живет и продолжает в близких, стараясь сберечь покой и тишину.

У каждого из нас родился свой образ картины, свои ассоциации, мы услышали совершенно разные точки зрения, не требующие оценки «правильно-неправильно».

Пытаемся понять, что с нами произошло в ходе ассоциативной работы. Каждый, опираясь на собственный жизненный опыт, нарисовал свой портрет, с помощью которого мы узнали о другом «я». Мы поняли, что все очень разные, урок – огромен! Но зачастую учитель идет к детям с желанием, чтобы они сразу поняли то, чем владеет учитель, хотя, наверное, опыт 14-летних и 40-летних людей разный. Наверное, детям интересно общение с человеком, готовым к изменению себя, если он индивидуален и не мыслит «по образу и подобию».

Один коллега заметил, что через взаимодействие мы смогли понять друг друга. Другой признался в том, что только сейчас, на практикуме появилось осознание того, что «живое знание» – это «простраивание» себя, рождение вторичного текста, обнаружение собственных смыслов.

На практикуме была организована ситуация, когда учитель принял позицию ученика, и это помогло понять состояние ребят, когда они берутся за творческое задание. Ученик боится, если чувствует, что к его работе относятся через оценивание (отметка или «верно – неверно», «хорошо – плохо»), а не через понимание. Руководитель семинара помог обрести уверенность тем, кто сомневался в своих возможностях. И это оказалось так просто, прозвучала лишь фраза: «Я тоже попробую представить образ, буду работать вместе с вами». Во время прочтения интерпретаций картины ни разу не прозвучали оценивающие слова: строился диалог, вопросы, личные суждения, отношения к услышанному.

Такая практическая работа позволяет участникам семинара открывать неожиданные грани привычного педагогического процесса:

– пережить ощущение страха, неуверенности перед новым и нестандартным типом творческой работы, что привело к пониманию позиции некоторых учащихся, встречающих творческие задания учителей без должного энтузиазма;

– почувствовать важность снятия довлеющей и руководящей позиции учителя, выпутления его «на равных» с учениками;

– убедиться в существовании множества смысловых граней текста, уникальности позиции каждого участника, рождающейся из личностной специфики каждого человека (жизненный опыт и др.).

В тексте был обнаружен новый образовательный потенциал. Через практическую деятельность, поиск смысла живописного текста, через перевод произведения на другой «язык» произошло осмысление и переосмысление собственной позиции, как личностной, так и профессиональной.

В процессе понимания устанавливается взаимное приятие друг друга, внутри которого каждый ставит себя на место другого. Сложный путь понимания себя, собственной деятельности проходит через понимание позиции другого. В статье «Человек у зеркала» М. Бахтин писал: «Не я смотрю изнутри своими глазами на мир, а я смотрю на себя глазами мира, чужими глазами, я одержим другим... У меня нет точки зрения на себя извне, у меня нет подхода к своему собственному внутреннему образу. Из моих глаз глядят чужие глаза» [9, с. 240]. Признание субъективности Другого в процессе обучения – это необходимое условие самореализации учителя. Многозначность позиций учителя в ходе повышения квалификации (преподаватель, эксперт, аналитик) позволяет осмыслить важность проблемы понимания в педагогическом процессе. Построение совместной работы учителей (в постдипломном образовании), в которой учителя «проживают» внутренние проблемы, позволяет в даль-

нейшем строить свою деятельность с позиции ученика, понять внутренний мир Другого. В этом случае можно говорить о готовности педагога всегда учиться у своих учеников. У педагога нет позиции «ведущего», но есть взаимное учение, «проживание» вместе с учеником, совместный поиск смыслов.

Для того чтобы продуктивнее преодолевать барьеры непонимания, лежащие в основе отчуждения учителей и учащихся, понять их как людей, чей жизненный мир сложен и многомерен, в гимназии была предпринята попытка определить их ценностные ориентации. Своими жизненными ценностями старшеклассники гимназии считают следующие: семью, любовь, интересную работу, здоровье, высокое образование. Ценностный мир учителей включает: здоровье, семью, любовь, интересную работу, помощь и милосердие. Высокая степень совпадения ценностных ориентаций (несходство их между собою, говоря словами В.Г. Белинского, гораздо меньше расстояния между Онегою и Печорою) учителей и учащихся позволяет сделать вывод о существовании внутренней общности учителей и учащихся гимназии. Возможно, гармоничность в системе ценностных ориентаций учащихся и учителей является основой всех позитивных изменений, связанных с гуманитарными практиками гимназии.

Сегодня образование как способ становления человека в культуре является условием существования и культуры, и человека. Экзистенциальные смыслы современного образования становятся в нем приоритетными, обретают статус целей и ценностей. Аксиологическая адекватность современного образования вызову времени предполагает наличие в нем самом ориентиров для совместного поиска учителем и учащимися своего предназначения. **ВАЖНЕЙШИМ УСЛОВИЕМ ЭТОГО ПОИСКА ЯВЛЯЕТСЯ ПОНИМАНИЕ УЧИТЕЛЕМ-ПРАКТИКОМ** многомерной сложности педагогического процесса и его непосредственных участников.

## Литература

1. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика. 1997. №7.
2. Кульневич С.В. О научно-педагогической грамотности // Педагогика. 2000. №6.
3. Уайтхед А.Н. Наука и современный мир // А.Н. Уайтхед. Избранные работы по философии. М., 1990.
4. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. М., 1995.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев. 1973.
6. Песталоцци И.Г. Избранные соч.: В 2-х т. Т. 2. М., 1981.
7. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986.
8. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979.
9. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000.