

*Ю. В. Сенько*

## **Авторская позиция преподавателя в его методологической культуре\***

*Y. V. Senko*

## **The Author's Position of the Teacher in His Methodological Culture**

В многомерной и многоплановой профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза становление его авторской позиции является одной из центральных. Одна из сторон этой проблемы связана с преодолением предметоцентрической установки и переходом на гуманитарные позиции. В этом контексте гуманитарно ориентированная авторская позиция преподавателя рассматривается как составляющая его методологической культуры. Она заключается в преобразующем понимании встречи «преподаватель — студент» и является потенциальной точкой вхождения их обоих в культуру.

В статье отмечен ряд барьеров, которые препятствуют становлению авторской позиции преподавателя в гуманитарной парадигме: от общего (непринятие или непонимание фундаментальной значимости построения педагогического процесса как гуманитарной практики) до «частных» (склонность преподавателей к однозначным, раз и навсегда заданным дефинициям педагогических явлений; обеднение образа студенческой аудитории, ее реальных учебных возможностей; отсутствие в созданной преподавателем профессиографической модели будущего специалиста требований к его методологической культуре, к тем стратегическим принципам, которые составляют регулятивно-ценностную структуру его профессиональной деятельности; определенная утилитарность в восприятии дидактических концепций, когда вузовский преподаватель стремится реализовать дидактические рекомендации, не углубляясь в логику их обоснования, и др.).

Необходимыми условиями становления авторской позиции и ее реализации в гуманитарной парадигме являются: понимание преподавателем педагогического процесса как гуманитарной практики; рефлексивное отношение преподавателя к собственной профессиональной позиции; организация педагогического процесса на основе принципов стиля нового педагогического мышления: доминантности, понимания, рефлексивности, диалогичности, метафоричности.

**Ключевые слова:** авторская позиция, методологическая культура, барьеры гуманитаризации, профессиональная компетентность.

In multidimensional and multifaceted professional pedagogical activity of the university teacher, developing of his author's position is one of the central activities. One aspect of this problem involves overcoming subject-centric setting and operation towards the humanitarian position. In this context, humanitarian-oriented author's position is considered to be a component of teacher's methodological culture. It is the understanding of «teacher — student» meeting and is a potential point of entry into the culture of both of them.

The article highlights a number of barriers that prevent the formation of the author's position of the teacher in the humanitarian paradigm: from general (failure or misunderstanding of the fundamental importance of building pedagogical process as humanitarian practice) to specific (the tendency of teachers to one, once and for all given definitions of pedagogical phenomena; impoverishment of the student audience image, its real educational opportunities; certain utility in the perception of teaching concepts, when high school teacher seeks to realize didactic recommendations, without delving into the logic of their studies, etc.).

The most necessary conditions for the formation of the author's position and its implementation in humanitarian paradigm are: the teacher's understanding of the pedagogical process as humanitarian practices; reflexive relation to the teacher's own professional position, organization of the educational process on the basis of a new style of pedagogical thinking: understanding, reflexivity, of dialogic, metaphorical meanings.

**Key words.** author's position, methodological culture, barriers of humanitarization, professional competence.

DOI 10.14258/izvasu(2014)2.1-10

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-06-00010, тип проекта «а»).

Герои фантастического рассказа У. Моррисона «Мешок» нашли на одном из астероидов удивительное существо — «мешок знаний», способное отвечать на любые логически правильно поставленные вопросы. Неудивительно, что по возвращении астронавтов на землю за обладание этим «мешком знаний» началась борьба. На первый взгляд, привлекательность такой находки для земли совершенно очевидна: ведь появилась возможность получать новые сведения без каких-либо интеллектуальных усилий, не напрягая свою память и мышление. Однако в действительности все оказывается гораздо сложнее. Превращение людей лишь в потребителей знания означало бы не только потерю ими способности к его продуцированию, но и обесценивание получаемой информации. Не было бы необходимости задумываться и искать пути, способы ее получения. Более того, люди потеряли бы способность ставить вопросы, и приобретение такого «мешка знаний» оказалось бы для них не только бесполезным, но и опасным.

По отношению к профессиональной компетентности авторская позиция преподавателя выступает ее основанием. Она заключается в преобразующем понимании встречи «преподаватель — студент» и является потенциальной точкой вхождения их обоих в культуру. Отсюда и рассматриваемая в гуманитарной парадигме предметная направленность авторской позиции преподавателя, проявляющаяся в обращении к духовному — шире — жизненному опыту непосредственных участников образовательной встречи за со-мыслием, со-чувствием, со-действием.

В «статике» авторская позиция рассматривается как интегративная характеристика методологической культуры преподавателя, включающая совокупность отношений к себе как субъекту профессиональной деятельности и студенту как субъекту его собственной жизнедеятельности. В «динамике» она проявляется в децентрации и обращенности Учителя к Ученику, характеризуется осознанностью, гуманистичностью, целостностью, креативностью, своеобразием. Становление авторской позиции предполагает наличие, по крайней мере, следующих условий:

- понимание преподавателем педагогического процесса как гуманитарной практики;
- рефлексивное отношение преподавателя к собственной профессиональной позиции;
- организацию педагогического процесса на основе принципов стиля нового педагогического мышления: другодоминантности, понимания, рефлексивности, диалогичности, метафоричности.

Для того чтобы идея гуманитаризации профессионального образования была реализована, она должна быть, прежде всего, положительно воспринята практиками, не отвергаться ими с порога. Не часто, но встречаются упреки гуманитариям в их желании превратить высшую школу в «кузницу интеллиген-

тов»: «Нам нужны не интеллигенты, а интеллектуалы — люди, исповедующие прагматику (добавим: универсальную), а не метафизику и поэтику бытия» [1, с. 31–32]. Далее интеллигенты обвиняются в абстрактном гуманизме, социальной безответственности, «растекании мыслью по древу». Высказываемые в полемическом задоре, обвинения эти, тем не менее, отражают точку зрения части преподавательского корпуса в высшей школе.

Живуч и, к сожалению, укрепляется тезис: побольше бы нам Эдисонов и Менделеевых, поменьше Белинских. Глубину этой проблемы почти 100 лет назад отмечал М. Вебер: за всеми современными дискуссиями об основах образовательной системы кроется идущая по поводу всех самых интимных вопросов культуры борьба типа «человека-специалиста» со старым каноном культурности человека, обусловленная неудержимым расширением всех государственных и частных отношений господства и ростом значения специального знания» [2, с. 35–36].

Неприятие гуманитаризации как стратегии образования может быть не обязательно открытым. Чаще всего оно выступает в скрытых, латентных формах, связанных с принятием иной, может быть, не рефлексивной педагогом своей авторской позиции в профессиональной деятельности, или его профессиональный образ мира не вписывается в гуманитарную парадигму. Например, вузовский преподаватель занимает профессионально-предметную позицию, считает трансляцию собственно предметных знаний смыслом своей педагогической деятельности, а гуманитарную составляющую содержания образования относит к факультету ненужных вещей; или студент, ориентированный на позитивные, положительные знания, исходит из ненужности, в лучшем случае дополнительности гуманитарного образования для своего «общего» развития.

Однако даже благоприятное отношение педагогов и студентов к гуманитаризации образования не снимает проблемы, прежде всего из-за абстрактной ее постановки. Движение от абстрактного к конкретному наталкивается в этом случае на ряд барьеров. Феномен барьеров, их разновидности, способы преодоления развернуто представлены в научно-педагогических исследованиях. Но взгляд исследователей на эти барьеры преимущественно односторонний (со стороны учащихся, студентов) и поэтому как бы «поверх барьеров»: какие обстоятельства мешают эффективно профессиональному становлению и как их в этом становлении нейтрализовать. Что же касается барьеров, встречаемых в системе отношений «преподавание — учение» со стороны преподавателя, то в контексте обсуждаемой темы эмпирически выделены [3, с. 32–33] следующие из них:

- склонность преподавателей к однозначным, раз и навсегда заданным дефинициям педагогических яв-

лений. Оправданная в какой-то мере дидактическими соображениями, эта склонность обретает силу фиксированной установки, превращается в барьер на пути методологической рефлексии понятийного аппарата учебной дисциплины. Отсюда нередко встречающийся негативизм к попыткам, например, воспроизвести сущность образования как «тождество множества определений» (К. Маркс);

— обеднение образа студенческой аудитории, ее реальных учебных возможностей, отождествление обучаемости и обученности студентов. Так, упрощенное понимание принципа доступности, его отрыв от принципа развивающего и развивающегося обучения приводят преподавателя к мысли о тщетности усилий преодолеть некоторое «западание» методологической составляющей в структуре учебного материала, а следовательно, и ненужности для самого педагога большой и действительно тяжелой работы по формированию собственной методологической культуры;

— отсутствие в созданной преподавателем профессиографической модели будущего специалиста требований к его методологической культуре, к тем стратегическим принципам, которые составляют регулятивно-ценностную структуру его профессиональной деятельности. Примечательно, что некоторые представители вуза истолковывают само понятие «методология» применительно только к научному исследованию;

— центрация преподавателя на собственной педагогической деятельности, функционализм, односторонность в оценке достигнутых студентом результатов образования исключительно за счет личных усилий преподавателя. В этом случае деятельность преподавателя без ориентации на деятельность его коллег подчас представляется ему чем-то самодовлеющим, тогда как в действительности она обретает свой глубинный смысл лишь в контексте деятельности совместной и обязательно со студентами. Рецидивы такой «педагогической робинзонады» — один из барьеров, мешающих овладению методологией системного подхода, тормозящих внедрение принципа комплексности в практику преподавания учебных дисциплин;

— определенная утилитарность в восприятии дидактических концепций, когда вузовский преподаватель стремится реализовать дидактические рекомендации, не углубляясь в логику их обоснования.

В этих условиях становится необязательным следование требованиям аспектной чистоты и предметной определенности. И не только следование: о существовании этих методологических регулятивов многие педагоги даже не подозревают. В этом случае, например, концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса рассматривается как некоторая сумма технологий, утрачивая статус практически работающей теории. Эти и подобные им установки являются составляющими авторской позиции значительной части преподавательского корпуса.

Авторская позиция педагога меняется чрезвычайно медленно и с большим трудом. Как динамический стереотип личности она гораздо более «стереотипична», чем динамична. Поэтому преодоление преподавателем барьеров в отношениях со студентами, равно как и становление собственной (авторской) позиции в профессиональной деятельности требуют большой работы над собой. Эффективное преодоление этих стереотипов и барьеров в профессиональной деятельности возможно на пути формирования педагогом собственной авторской позиции как составляющей его методологическую компетентность.

Образование, в том числе образование профессиональное, наполнено гуманитарными ценностями и смыслами. Чтобы этот потенциал был эффективно использован, его необходимо обнажить, вычленив в самом образовании. Очевидно, что гуманизация педагогического образования накладывает на его участников некоторые обязательства, определенные правила игры. Прежде всего и преподавателю, и студенту придется учиться по-новому мыслить и по-новому действовать. В этой связи они вынуждены отказаться от ряда привычных в образовании положений, сместить акценты с явного в нем на менее очевидные. «Бегство» от очевидности — способ преодоления в образовании дефицита гуманитарного мышления. Такое «бегство» предполагает иное педагогическое мышление, иную — гуманитарно ориентированную — авторскую позицию педагога.

1. Преодоление представления о содержании образования как части исключительно научнознания (это преодоление связано, по-видимому, с отказом от архаичного деления знания на учебное и научное, от абсолютизации принципа научности в профессиональном образовании). Содержание образования должно быть изоморфно профессиональной культуре. Профессиональная культура, в свою очередь, является частью целого — культуры как «усилия человека быть» (М.К. Мамардашвили), как условия становления человека — и функционирует в контексте этого целого.

2. Необходимо отказаться от научно-педагогического «высокомерия», от оценки довузовского опыта будущего выпускника университета как узкого, ограниченного, несущественного по сравнению с научным и производственным опытом. Личный опыт — «сын ошибок трудных» готовит и студенту, и преподавателю множество «открытий чудных», является важнейшим компонентом становления профессиональной компетентности. Довузовский опыт студента, будучи ограниченным по сравнению с научным в узкогносеологическом плане, имеет потенциально широкие возможности в плане образовательном, для приобщения к «чужому» опыту, для превращения его в «свое — чужое».

3. Признание самоценности и значимости для профессионального образования довузовского означа-

ет признание носителя этого опыта равноправным участником образовательного процесса. Такое возможно в случае отказа в профессиональном образовании от оценки роли преподавателя как всегда и всюду ведущего, «впередсмотрящего» и переход на позицию другодоминантности — «доминанты на лицо другого» (А. А. Ухтомский). Эта позиция ориентирует преподавателя на студента, на предпочтение Другого себе, без потери при этом своего Я. Иными словами, отказ от патернализма как универсального принципа построения профессионального образования.

Следствием этого отказа будет изменение расстановки героев драмы на сцене профессионального образования с привычного и очевидного (преподаватель с научно-педагогическим знанием — к студенту) на принципиально иное: преподаватель вместе со студентом — к профессиональной педагогической культуре. «Вместе со студентом» означает отказ (или хотя бы ограничение) от привычной и очевидной модели профессионального образования как «наполнения» будущего специалиста добытыми кем-то и когда-то профессиональными и иными знаниями. Иная модель, модель совместного построения живого знания, предполагает продуктивное взаимодействие преподавателя и студента с фрагментом ставшей, т. е. кем-то и когда-то добытой культуры. Речь идет о стратегической расстановке участников педагогического процесса. По одну сторону образовательной «баррикады» располагаются преподаватель и студенты, а по другую сторону — фрагмент ставшей профессиональной культуры. «И вечный бой! Покой нам только снится», который длится нескончаемым диалогом преподавателя, студента, произведения культуры. Что касается мизансцен в образовании, то в них эта расстановка может варьироваться от традиционной до инновационной. Другими словами, необходимо смещение акцента с просветительской (наполнительной) модели профессионального образования на культуротворческую.

4. Преобразование ставшей культуры в живое знание, построение личностного знания предполагает в профессиональном образовании *смещение акцента с монолога на диалог*. Господство монолога (монологическое, в лучшем случае предполагающее обмен значениями, изложение стандарта образования преподавателем при пассивном, вежливом восприятии студентами; монологи студентов опять же в «присутствии» студенческой группы и преподавателя...) следует рассматривать как существенный недостаток профессионального образования. На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами, вероятнее всего, создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками. Разумеется, в образовательной практике имеют место — и их немало — конкретные ситуации, в которых монолог продуктивен

и необходим. Однако монолог как стиль взаимодействия «преподаватель — студент», «студент — содержание образования» существенно ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса.

5. Интеллектуальный, рациональный характер профессионального образования и профессиональной деятельности не стимулирует рефлексии относительно такой его особенности. Более того, гностический компонент в структуре профессиональной деятельности рассматривается как своеобразный стержень, центрирующий ее конструктивный, организаторский, коммуникативный компоненты (Н. В. Кузьмина).

При всей значимости когнитивного компонента и его влияния на другие компоненты необходимо учитывать опасность оценки профессиональной деятельности и подготовки к ней как процессов в первую очередь когнитивных. В «профессиональном государстве», как, впрочем, и любом другом, «иго рассудка» не может доминировать. Иначе случится то, что произошло с гражданами Единого Государства в романе Е. Замятина «Мы»: за них определили путь к счастью. Оно наступит тогда, когда «нумер» почувствует себя частичкой чего-то грандиозного, осознает свои обязанности перед государством.

Вершинная составляющая методологической культуры будущего педагога — стиль его профессионального мышления — может утратить гуманитарные ориентиры: «...формируя стиль мышления современного специалиста, необходимо сознательно противостоять культивированию «чистой» дегуманизированной рациональности и профессиональной компетентности, при которой все отношения переводятся на язык ЭВМ и соответственно утрачиваются собственно личностные аспекты научно-познавательной деятельности, ее соотносимость с гуманистическими ценностями и идеалами» [6, с. 24]. Сведение образовательного процесса к процессу рациональному втягивает профессиональное образование в круг «наукоучения», в предметоцентрический круг.

Я попытался представить методологический переход с патерналистской авторской позиции к другодоминантной в негативной формулировке как путь бегства от очевидного. В «позитиве» этот переход означает построение процесса образования на принципах *другодоминантности, понимания, диалогичности, рефлексивности, метафоричности*. Каждый из них развертывается не сам по себе, отдельно и независимо от других, они пересекаются в некоторой точке, которая и есть гуманитарно ориентированная авторская позиция преподавателя. Точка эта не конечный пункт, не полюс, где стягиваются меридианы, а, скорее всего, ориентир, направление становления авторской позиции педагога не только профессионального, но и другого (общего, дополнительного и др.) образования.

### Библиографический список

1. Гречко П. Гуманитаризация проблемы без перспективы // *Almatater*. — 1998. — № 8.
2. Вебер М. Бюрократия // *Личность. Культура. Общество*. — М., 2007. — Вып. 3 (37).
3. Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза / С. Н. Батракова и др. — Ярославль, 1984.
4. Микешина Л. А. Стиль научного мышления // *Вестник высшей школы*. — 1986. — № 5.
5. Сенько Ю. В. Образование в гуманитарной перспективе : монография. — Барнаул, 2011.