

УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ

Онтология педагогического творчества

И. Зязюн,
директор Института педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, действительный член АПН Украины, почётный член РАО, доктор философских наук, профессор

Предисловие переводчика

У многих свежи в памяти телевстречи в Останкино с педагогами-новаторами времён перестройки, среди которых был тогдашний ректор лучшего в СССР Полтавского педагогического института профессор Иван Андреевич Зязюн. Он первым ввёл в педвузы курс педагогического мастерства, он сумел сделать педагогическую специальность престижной. Он первым ввёл в педвуз театральную педагогику. Конкурс в Полтавский пединститут в середине 80-х был рекордным. И уж сегодня он точно не будет побит.

Времена сменились, Иван Андреевич стал иностранным почётным академиком РАО, границы разделили единое пространство педагогической науки. И всё реже мы читаем строки тех учёных-педагогов, чьё мнение для целой страны было значимым.

Сегодня, публикуя статью Ивана Андреевича, мы видим, что его мысли так же свежи и актуальны, и не только для образования Украины.

Я благодарен моему наставнику и учителю Ивану Андреевичу Зязюну за предоставленное право сделать переводы его свежих работ для российских журналов.

Андрей Остапенко,
член правления редакции «Народное образование»,
выпускник Полтавского пединститута середины 80-х годов

Педагогическая работа — это особый вид высококвалифицированной умственной и практической деятельности творческого, неповторимого характера, которая отличается высоким уровнем физического напряжения. Работа преподавателя профессионального учебного заведения —

это сознательная, целесообразная деятельность по обучению, воспитанию и развитию разных видов опыта субъектов учения¹. Преподавателю принадлежит ведущая роль в формировании и развитии у каждой личности профессиональных знаний, активной жизненной позиции, гражданственности.

В условиях изменения задач современного образования, которые определяются вариативностью учебно-воспитательных учреждений, диверсификацией содержания, расширением инновационных процессов, возникает необходимость по-новому рассмотреть специфику педагогической деятельности. Преподаватель-мастер должен хорошо ориентироваться в разнообразии педагогических технологий, иметь своё мнение и уметь отстаивать его, правильно оценивать свои возможности, быть готовым к принятию ответственных решений.

Как и в любом творчестве, в педагогическом своеобразно объединяются действия нормативные и эвристические, создаваемые в ходе собственного поиска. Для неё характерна относительная самостоятельность творческого выбора методических действий, приёмов в рамках общепризнанных принципов. Творческая педагогическая индивидуальность всегда опосредована личностными качествами педагога. В конечном счёте творческая неповторимость — это высшая характеристика педагога.

При рассмотрении творческих аспектов преподавания анализируются

гносеологические, технологические, организационные и прочие стороны взаимодействия «преподавания — учение», но онтология творчества учителя, как необходимого условия осуществления процесса учения, специальному анализу ещё не подвергалась. Общеупотребительное, обычное словосочетание «творчество учителя» вне контекста учебного действия лишь односторонне воссоздаёт этот феномен, поскольку вне анализа системы (процесса учения) невозможно содержательно представить саму работу педагога.

Рассматривая деятельность педагога как сотворчество, и прежде всего с учениками, следует иметь в виду и других участников педагогического процесса — коллег, родителей, педагогов других учебных заведений, с которыми нарабатывается методика преподавания учебного предмета, работников дополнительного образования, авторов учебников, технологий, методик обучения, других «соавторов» образования, воспитания, обучения.

Переход от анализа творчества педагога к изучению его сотворчества с учениками связан с изменением парадигмы образования, его идеала: от «человека просвещённого» к «человеку культурному» [4, с. 54]. В отличие от «человека просвещённого», который овладел и использует достижения социума, «человек культурный» объединяет в своём сознании разные культуры, ориентирован на другого человека, склонен к диалогу с ним.

¹ Чтобы постоянно не повторять общепринятые понятия «ребёнок», «ученик», «студент», «учитель», «педагог», воспользуемся таким парным заменителем: «педагог» — «ученик» (учитывая все уровни образования). Категория «учение» в последнее время широко используется в педагогических исследованиях, так как наиболее точно отражает сущность образовательного процесса в объединении двух субъектов — педагога и ученика — и предлагается действие использования новейшими словарями.

Образование как способ воспроизведения человека в культуре предусматривает не только усвоение дидактики превращённого социального опыта («постоянной» культуры) и развитие личности на этой основе, но и создание образа мира и своего образа в этом мире. Решение каждой из этих задач взаимно обусловлено.

Творческое начало в деятельности педагога заметно возрастает в ходе развёртывания нетривиальных дидактических идей. Чем более продуктивна идея, чем меньше она формализована, тем «более мягкой» становится её реализация. При этом педагог сталкивается с необходимостью решения интегральной задачи формирования ученика как субъекта учебной и познавательной деятельности, а для этого необходимо формирование мотивов учения, приобщение к предметной и операционной сторонам учебного процесса, развитие рефлексивного мышления учеников, их активности и творчества. То же самое происходит и в процессе получения учениками знаний, умений, навыков, поскольку решается, по сути, задача «превращения культуры из безличностной формы массы в личностную форму культуры индивида» [4].

Учение как процесс взаимодействия учителя и учеников осуществляется на основе определённого учебного содержания. Интерпретация этого содержания как дидактически обработанного «сгустка» культуры и науки в качестве его составных частей сегодня общепризнанна и не вызывает, казалось, серьёзных вопросов. Поэтому такие критерии отбора содержания, как научная объективность, общая значимость, межпредметность

и ряд других, которыми должен руководствоваться учитель, являются «естественными» и не требуют творчества. Но всё-таки практика показывает, что реальное содержание образования не сводится к фрагментам науки, которые отображены в учебных планах, программах, пособиях и т.п. Перед педагогом всякий раз возникает сложная творческая задача преобразования содержания образования в содержание учения.

Ученик любого класса или курса начинает обучение не с «чистого листа», он уже имеет собственный жизненный опыт, знания, интересы, направленность личности. На его опыт проектируется общественно-исторический опыт, и наоборот. Этот процесс является закономерностью процесса учения: «Всякое старание воспитателя-учителя «внести в ребёнка» сознание и моральные нормы вне собственной деятельности ребёнка по овладению ими подрывает... сами основы здорового умственного и нравственного развития ребёнка, воспитания его личностных свойств и качеств» [8, с. 192–193].

Учитель стимулирует учеников к актуализации их жизненного опыта, создаёт условия его слияния с опытом общественно-историческим. Для этого он изучает опыт учеников, прогнозирует возможные затруднения, ошибки, намечает пути их коррекции, перестройки и обогащения.

Восхождение учителя к жизненному опыту учеников есть, в сущности, обращение к личности ученика, к его способности «работать» со своим опытом, с помощью или против него. Ученик в этой ситуации перестраивает прежние представления, вырабатывает новые знания, выходя за грани-

цы личного опыта, наделяя их личностным смыслом.

В процессе познания учеников педагог приходит к необходимости рефлексии собственной деятельности, включения её в контекст деятельности учеников. Теперь уже движение в этом контексте, а не узко понимаемое преподавание определяет стиль мышления педагога. Ограниченность содержания образования состоит в том, что он игнорирует личный опыт педагога, его культуру. Между тем привлечение учеников к принципиально неформализованной «культуре Мастера» (М.М. Бахтин) — глубинная основа сотворчества в учебном процессе. Досадно, что массовая практика учения остаётся подчинённой целям трансляции социального опыта, а личностные знания, культура учителя являются чем-то второстепенным, необязательным.

Нельзя согласиться с тем, что дидактика не рассматривает в качестве элемента содержания обучения (кстати, существенные отличия между содержанием образования и содержанием обучения остаются не выясненными) культуру самого процесса обучения (дидактическую культуру). Лишь в ней наиболее рельефно проявляется соавторство педагога и учеников, их готовность к взаимопомощи, наличие (или отсутствие) в них установки на собеседника, на адресность своей активности «значащему другому» (В.С. Библер), на «презумпцию понимания» (Г.С. Багатурян).

Уместно заметить, что мысль философа М.М. Бахтина относительно «культуры Мастера» и её овладение учениками могла бы осуществить революцию в современном образова-

нии (в условиях рыночных отношений) отходом от идеи «Класс — школа» и практической реализацией идеи «Парк — школа». Парк-школа есть корпорация парков-студий типа «технопарка», которая обеспечивает деятельность парков-студий всеми службами необходимой инфраструктуры для того, чтобы они могли предоставлять качественные образовательные услуги населению. Этот вопрос заслуживает особого внимания и приобретает критическое и научное осмысление учёными и практиками образования [1].

Преподавание в профессиональном учебном заведении — это и искусство, и наука. Искусство потому, что каждое занятие неповторимо. Его ход, эмоциональная окраска, используемые средства зависят от целого ряда факторов, большинство из которых сложно предусмотреть. В этом понимании преподавание чем-то подобно творчеству художника, писателя, поэта, от которых требуется глубокое знание жизни, человеческой души, умения сопереживать личности. Но вместе с тем это и наука, в основе которой лежат объективные законы, которые фиксируют существенные связи и отношения, присущие процессу образования, которое базируется на взаимодействии преподавания и учения. Эти законы выполняют роль ведущих конструкций, которые обеспечивают процесс целенаправленного развития личности будущего специалиста-профессионала.

Основное содержание деятельности педагога вообще и вузовского в частности состоит в выполнении обучающих, воспитательных, организаторских и научных функций. Обучающая функция — передача студентам зна-

ний, формирование умений и навыков; воспитательная — формирование и развитие личности; организаторская — организация учебной и внеаудиторной работы студентов, поддержание порядка и дисциплины; научная — привлечение студентов к исследовательскому поиску, научно-техническому творчеству.

В обобщённом виде необходимые преподавателю качества можно сгруппировать в несколько блоков:

- **мотивационные:** убеждённость, социальная активность, чувство долга;

- **профессиональные:** глубокие знания в сфере своей научной области, специальности, дидактики, педагогики и педагогической психологии, методики обучения;

- **личные:** умения ставить педагогические цели и определять задачи учебной и воспитательной деятельности, развивать интерес учеников к своей науке, предмету, вести обучение с высоким конечным результатом, эффективно осуществлять воспитательную работу; знания психологии учеников, умения контролировать работу учеников, взаимодействовать с ними, понимать их;

- **нравственные:** честность и правдивость, простота и скромность, высокая требовательность к себе и к ученикам, справедливость в отношениях с учениками и коллегами, развитое чувство долга.

Преподаватель должен быть и специалистом в привлечении учеников к своей науке, и научным работником в развитии поисковых навыков у них. В личности преподавателя учеников захватывают гармоническое единство идеалов, убеждений, принципов, взглядов, ув-

лечений, морально-этические качества, талант педагога, любовь к своей работе, постоянный поиск путей совершенствования педагогического мастерства, внимание к каждому ученику, умение развивать навыки культуры, формировать личность. Преподаватель не просто «транслятор знаний», а целостная личность, которая отвечает высоким требованиям к подготовке высокообразованных и гармонично развитых личностей. Ученики высоко ценят у преподавателя человеческие качества: доброжелательность, ненавязчивое влияние, увлечённость, человеколюбие, чувство такта, умение понять другого, общительность. Доброта педагога состоит в ощущении ответственности за ученика, его будущее. Право быть наставником имеет, прежде всего, тот педагог, который понимает и воспринимает душевное состояние своих воспитанников. Добро проявляется в твёрдости воли, непримиримости к наименьшим признакам духовной пустоты, фальши.

Конечно, педагог включается в процесс обучения, прежде всего, в качестве «полпреда» науки и других форм общественного сознания, уже подвергнутых определённой дидактической обработке. Однако он даёт ученикам не только знания, но и своё мотивационное и ценностное отношение к ним. Незаинтересованное личностное самопроявление педагога в передаче системы знаний, установка на изъятие из этого процесса собственных сомнений, переживаний, раздумий, озарений — все эти проявления так называемой закрытой позиции педагога приводят к потере чувственно-ценностного подтекста обучения и обедняют его. Ведя

речь о работе мастеров-педагогов, В.А. Сухомлинский подчёркивал, что педагог открывает своим ученикам не только окно в мир знаний, но и свой внутренний мир, выражает самого себя.

Подчёркнуто «не личностная», без проявления чувств манера изложения может существовать как дидактическое средство, но она безоговорочно ущербна как стиль, принцип взаимодействия и общения педагога с учениками. Значительно более весома и более значима открытая позиция педагога, которая при определённых условиях вызывает у учеников соответствующее желание открыться, сопереживать педагогическое действие. Когда педагог определяет учебный материал, пропуская его через призму собственного восприятия, личного опыта, он тем самым моделирует определённое отношение к этому материалу учеников. Конечно, такой подход требует педагогического чувства, такта, состава группы учеников, уровня их развития, психологического расположения духа, предыстории отношений педагога и учеников.

Одновременно с конструированием содержания обучения разворачивается процесс совместного овладения им учеником и педагогом. Педагог вводит в него «связи обмена деятельностью» — понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления и др., зафиксированные в знаках, символах, правилах языка науки и научной речи, содержание которых представлено в конкретном учебном материале. Благодаря их объяснению, создаются необходимые условия для восприятия, последующего изучения и понимания предмета.

Педагог раскрывает значения «связей обмена деятельностью». Эти значения имеют «двойную жизнь», «выступают перед субъектом и в своём независимом существовании — в качестве объектов его осознания и вместе с тем в качестве способов и «механизма» сознания, то есть функционируя в процессах, которые презентуют объективную действительность» [5, с. 174].

Выраженная в понятиях «значение» и «содержание», эта двухвалентность — фундаментальная характеристикой языка, любой социально-культурной деятельности и может рассматриваться как предпосылка к диалогу [6].

Двухвалентность «связей обмена деятельностью» проявляется и в слове педагога, с которым он обращается к ученикам, объясняя материал. Здесь значение слова — предметное содержание учебного материала, а смысл — нормативные, ценностные и другие отношения педагога к материалу, которые рождены взаимодействием «преподавание — учение». Эта же двухвалентность содержания учения («значение» и «смысл») оказываются в учебных текстах, которые «оживают» в учении. Преподаватель и ученик овладевают не только «значениями» текста и проникают в «коммуникативные намерения» (Л.С. Выготский) автора текста, но и наделяют текст своими смыслами, становятся его соавторами.

Осмысление в учении есть субъективное отображение значений, обусловленных взаимодействием «преподавание — учение». Осмысление учебного текста, то есть надделение его смыслами, предусматривает такие совместные действия, как пе-

ревод на «свой» язык, вспомогательное определение, переосмысление, проблемное определение, прояснение, наполнение личностными смыслами, принятие, выход за его границы и т.п. Включение учебного текста в отношении «преподавание — учение» создаёт предпосылки для овладения его значениями, наполнения личностными смыслами, которые служат предпосылкой сотворчества педагога и ученика. Содержание образования (часть социального опыта, ему изоморфная) разворачивается в контексте культуры педагога и ученика. При этом реализуются специфические отношения между их сознаниями, а именно понимание становится результатом сотворчества. В этой ситуации взаимопонимание становится «смысловым содержанием бытия» (М.М. Бахтин), способом совместного «проживания» и переживания учения и педагогом, и учеником.

Чтобы обеспечить понимание, педагогу необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и связи с другими элементами «чужого» и личного опыта: знаниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы существуют лишь в сфере субъект-субъектных отношений, то есть в диалоге.

Диалогические отношения в учении обуславливаются не только природой (происхождением) содержания образования, но и самим процессом учения. Вследствие своей универсальности диалог — это не фрагмент учебного занятия, он не

заканчивается с той или иной учебной и познавательной ситуацией, он независим от неё, хотя ею и подготовлен. Диалог «педагог — ученик», «ученик — ученик», «ученик — компьютер» — это диалог человека с человеком, а не обучающего и обучаемого. В диалоге исчезают жёстко закреплённые социальные роли «педагога» и «ученика». Движущими силами общения должны быть обе стороны — и педагоги, и ученики. По обе стороны диалога находятся и творцы, и творения» [10, с. 126].

Ориентация на культуру участников учебного диалога проявляется в таких тенденциях современных образовательных учреждений, как: гуманистическая и гуманитарная направленность образования, личностная обращённость, создание для учеников реальных стартовых возможностей для жизненного самоопределения. Диалог возникает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса учения: между профессиональной подготовкой и гармоническим развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством.

Умение выстраивать диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия — показатель уровня профессионализма педагога, его педагогического мастерства. Ведь он «носителем вдохновенного слова, то есть такого слова, которое способно активно и убедительно вмешиваться во внутренний диалог другого человека, помогая ему познавать собственный голос» [2, с. 325]. Взаимодействие педагога и учеников в учении — центральное звено в педагогике сотрудничества, которая приобрела популярность

в начале 80-х годов. При всём разнообразии методического стиля учителя — будь то использование «опорных сигналов» В.Ф. Шаталова или анализ литературного произведения из обзора художественной детали, которая служит основой для его понимания, как у Е.Н. Ильина, — важнейшим для них есть построение диалога на уроке. В этом случае урок становится результатом творчества педагога и учеников. «Благодарю вас, дети, вы мне сегодня помогли», — заканчивает урок для шестилетних воспитанников Ш.А. Амонашвили.

Диалог в учении между педагогом и учениками — это не только и не столько полемика, дискуссия, в ходе которой подвергаются сомнениям, переоценкам разные элементы социального опыта. Он рождает множественность ракурсов, на перекрёстке которых проявляется, по М.М. Бахтину, «доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, согласованность, наслоение смысла на смысл, голоса на голос, усиление путём слияния (но не отождествления), дополнительное понимание, выход за границы понятного» [3, с. 300].

Что такое педагогическое мастерство? Есть разные «наполнения» этого понятия. Мы ответим так: это — высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне он оказывается в успешной реализации правильно сформированных целей, решении разнообразных задач обучения, направленных на достижение высоких конечных результатов. *Конкретные показатели мастерства проявляются в высоком уровне исполнительства,*

качества труда, целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям действиях преподавателя, достижении высоких результатов обучения и воспитания.

Будучи синтезом теоретических знаний и высокоразвитых практических умений, мастерство педагога утверждается через творчество и воплощается в нём. По нашим наблюдениям, некоторые преподаватели заметно активизируют познавательную деятельность учеников, а другие, наоборот, снижают интерес к предмету, угнетая творческое начало учеников.

Нет лучшего способа научить людей какому-то делу, чем пробудить в них высокие душевные качества и помочь их развитию. Однако часть преподавателей ученической аудиторией положительно не воспринимается. Это чёткие, равнодушные к своему предмету и своему делу люди, в них не хватает социальной ответственности, они нарушают элементарные правила общения, не понимают и недооценивают гуманистический смысл своей деятельности.

Л.Н. Толстой писал о школьном учителе: «Если учитель имеет лишь любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет любовь лишь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочитал все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель» [9, с. 342].

Для овладения педагогическим мастерством необходима систематическая подготовка к каждому учебному занятию; постоянная работа с новинками педагогической и пси-

хологической литературы, нахождение в них нового для практической проверки и использования; изучение опыта коллег и заимствование всего лучшего, полезного, действительно необходимого; выработка индивидуальных приёмов (постановка голоса, техника речи, грамматическая правильность, дикция, интонация, сила звука и т.п.); саморегуляция физического и психического состояний. Успех педагогической деятельности определяется прежде всего уровнем профессиональной подготовленности преподавателя. С накоплением опыта формируются оптимальные приёмы работы, приходит мастерство, которое разрешает быстро адаптироваться к любой ученической аудитории, возникает лёгкость в работе.

Исследуя специфику методического опыта преподавателя, мы предлагаем выделить некоторые педагогические стереотипы его педагогического действия:

- построение учебного процесса по схеме «изложение — восприятие — воспроизведение — закрепление — практическое использование» (характерное для всех категорий преподавателей); ориентация на содержательную сторону: «Знай свой предмет и преподавай понятно» (типичная для преподавателей, которые работают с учениками старшего возраста и студентами);

- стремление сохранить привычные подходы к изложению материала и преподавания в целом (типичное для всех преподавателей); гипертрофия функции контроля в обучении;

- преобладание на практических занятиях и при проведении лабора-

торных работ собственной активностью в ущерб ученической;

- стремление ещё раз рассказать, объяснить, повторить;

- зависимость оценки личности студента от его успеваемости; стремление к избыточной детализации, упрощение материала.

Педагогическое общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, обусловленных потребностями совместной деятельности. Оптимальное педагогическое общение педагога с учениками в процессе обучения создаёт наилучшие условия для развития их мотивации и творческого характера обучения, для правильного формирования личности ученика, обеспечивает нормальный эмоционально чувственный климат обучения и управления социально-психологическими процессами в коллективах. Преподаватель — это, по сути, психолог-практик. Чтобы управлять взаимоотношениями, содействующими продуктивной учебно-воспитательной работе, необходимо знать особенности общения вообще, а психолого-педагогического — прежде всего.

В развитии интересов учеников важную роль сыграет правильный, заданный на уважении и спокойной требовательности, доверчивый и доброжелательный тон преподавателя. У А.С. Макаренко есть такое замечание: «...Конечно, разговаривая сейчас с вами, я совсем другой человек, но когда я с детьми, я должен прибавить немного... мажора, и остроумия, и улыбки, не какой-то искусственной улыбки, но радушной улыбки, достаточно наполненной воображением» [6, с. 220].

Доброжелательность, внимание к увлечениям учеников есть источник чувственно-положительных отношений между сторонами, что не может не отразиться на развитии их интересов. Чтобы появился и утвердился стойкий интерес, ученик должен ощутить свой личный успех. А это требует от преподавателя индивидуального подхода к каждому из своих воспитанников. Если преподаватель будет постоянно, но незаметно для ученика помогать ему (если этой помощи ученик требует), тот будет оценивать свои успехи как личные и будет ощущать радость.

От того, как люди воспринимают и оценивают внешность и поведение партнёра, оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результативность контактов. Среди факторов, которые формируют впечатление о человеке, которого мы встречаем впервые в жизни, важное значение имеют внешность, проявление чувств, переживаний, внутренние состояния человека.

Внешность человека, его одежда, причёска, украшения и др. несут первичную социально-психологическую информацию о нём. Заметна связь между внешностью и психологическими качествами: человек, внешность которого вызывает симпатию, кажется и внутренне привлекательным. Это полностью относится к взаимоотношениям преподавателя и ученика.

Психологи делают акцент на стандарты, которые разрешают приписывать одному человеку доброту, искренность, а другому — легкомысленность, честолюбие и другие черты на основе внешности. Они же

считают, что установлен феномен «ареола» физической привлекательности, которая вызывает нарушение при оценке не только черт личности, но и поступков. Если человек вызывает хорошее впечатление, ему, как известно, идут навстречу.

В формировании познавательных интересов учеников преподаватель имеет ведущее влияние. Его эрудиция, отношение к делу и ученикам, педагогическое мастерство — всё это в основном определяет успех учения. Конечно, имеет значение и объём знаний, уровень развития учеников, направленность их интересов. Неорганизованность, недостатки развития мотивационной сферы учеников можно объяснить беспомощностью педагога, неумением вызвать интерес к занятиям.

Лишняя морализация, тенденциозно поучающая манера в профессиональном поведении, набор заформализованных шаблонов часто становятся одним из мотивационных факторов отчуждения учеников, воспитанников от своих педагогов, вызывает отрицательные эмоциональные состояния. Морализация нередко обусловлена тем, что в профессиональной работе педагога (его менталитете), как ни в какой другой сфере деятельности, отражена педагогическая традиция, которая вошла в подсознание педагогов всех школьных и дошкольных учреждений, профессионально-технических училищ, колледжей, вузов как закон-стандарт с правом поучать, назидать, оставлять за собой последнее слово. Преподавателю важно научиться быстро вникать в состояние учеников, фиксировать в их поведении малозаметные, но психоло-

гически значимые детали, различать незначительные изменения в макро- и микроэкспрессии. Состояния человека проявляются чаще всего в виде реакций на текущие ситуации и носят характер приспособления. Взаимоотношения преподавателя и учеников базируются на чувствах симпатии или антипатии, взаимопонимания или непонимания. Конечно, приемлемы два условия, которые обеспечивают успех взаимодействия: доверие ученика к преподавателю и духовная тяга к нему. Доверительный характер взаимоотношений складывается, как правило, не стихийно — его следует формировать и завоёвывать.

Чтобы внушать (навеивать) ученику веру в свои силы, укрепить его волю, желание преодолеть трудность, преподаватель может использовать приём авансирования доверия, который состоит в специальных поручениях, индивидуальных задачах. Для создания обстановки доверия выработан ряд правил: признание ощущения взрослости и самостоятельности ученика, его достоинств; проявление педагогического оптимизма; осторожность в оценке его учебных возможностей; терпимость, честность в отношении с учениками; уважение национальных традиций, обычаев.

Выделим три ведущих типа взаимоотношений между преподавателем и учениками:

- **устойчивый позитивный** — преподаватели этой группы характеризуются педагогической направленностью деятельности, широтой знаний, эрудицией, глубоким мастерством владения предметом, гибкостью мышления, потребностью

в неформальном общении с учениками;

- **пассивно-положительный** — проявляется в нечётко выраженной эмоционально-положительной направленности общения с учениками; преподаватели осведомлены о делах учеников и предоставляют им помощь;

- **негативный** — у преподавателей проявляется склонность к поучениям; происходит формализация отношений с учениками, нарушается педагогическое общение, возможны конфликты.

Такие личностные качества преподавателя, как простота в общении, справедливость, уважение и внимание к ученикам, умение выйти за рамки официальных отношений, обаяние, аккуратность, ценятся не меньше, чем умение интересно и содержательно проводить занятие. Более того, эти субъективные оценки и требования от года к году, от курса к курсу возрастают. Талантливый преподаватель всегда соединяет со студентами взаимная симпатия. Ученики ценят у своих преподавателей увлечённость любимым делом, глубокие и разносторонние знания, которые выходят за пределы учебных дисциплин, педагогический такт.

Истоки ошибочных представлений преподавателя об ученике могут быть разными: мнение коллеги, который работал с этим учеником раньше, неверное первое впечатление, эмоциональный конфликт на одном из первых занятий и т.п. Преподаватель может связывать неудовлетворительную успеваемость ученика исключительно с отсутствием у него старательности, хотя настоящие при-

чины могут быть другими, в частности семейный конфликт и т.п.

Культура педагогического общения включает в себя умение преподавателя объективно оценивать себя и учеников, создавать обстановку взаимного доверия, воспринимать факты такими, какие они есть, а не такими, какими хочется их видеть; способность и стремление к взаимному пониманию, взаимному переживанию. Сознывая свою ответственность перед учеником, преподавателю нельзя допускать раздвоения морали: одна для себя, другая для ученика. Неприемлемы и стереотипы холодных официальных отношений, проявления настороженности и подозрительности. Отчуждение преподавателя от ученика может возникнуть в ситуации, когда последнему предоставляется право оценивать качество его работы. Такая оценка учитывается при аттестации и конкурсном отборе, а также выявлении лучших лекторов, но не приводит к отрицательным последствиям. Её цель состоит в том, чтобы помочь преподавателю увидеть себя «глазами других субъектов образования» и осознать свои недостатки.

Овладение профессионализмом — это сложный динамический процесс постепенного формирования педагогических умений. Начинается он с проявления элементарных гностических умений и привычек, которые, развиваясь, позволяют ученикам, студентам, слушателям учреждений последиplomного образования устанавливать внутренние связи и отношения между фактами и понятиями, рассуждениями и действиями, понятиями и другими объектами действительности. При изу-

чении учебных дисциплин у субъектов образовательной деятельности разных уровней формируются, развиваются, совершенствуются предметные умения. Учение в ряде случаев моделирует будущую профессиональную деятельность, а педагогическая практика непосредственно включает субъект учения в педагогическую деятельность со значительной долей самостоятельности.

Педагогическое мастерство педагога — достаточно устойчивая система теоретически осмысленных и практически оправданных педагогических действий и операций, которые обеспечивают высокий уровень информационного взаимодействия между преподавателем и его учениками. Воспользуемся этим определением, а также функциональной структурой деятельности педагога и обратим внимание на компоненты педагогического мастерства:

- *знания и высокий уровень общей культуры.* Общенаучные знания. Научная эрудиция в избранной специальности. Понимание психологии учеников и закономерностей формирования их личностей. Овладение современной дидактической системой, теорией обучения и воспитания, методикой преподавания своего предмета;

- *практические умения и навыки.* Гностические умения устанавливают внутренние связи и отношения между отдельными процессами, фактами, понятиями и явлениями. Предметные умения и привычки. Профессиональные умения и привычки, соответствующие каждой функции педагога.

- *профессионально необходимые качества педагога.* Граждан-

ские и социально значимые качества: идейная убежденность и общественная активность. Направленность личности: любовь к ученикам и желание с ними работать. Высокая интеллектуальная активность и познавательная самостоятельность. Педагогические способности. Культура языка и речевые навыки.

Достижение мастерства возможно при условии интеграции дифференцированных знаний и формиро-

вании системы педагогических знаний, умений и навыков, их актуализации и генерализации внутренними субъективными способностями личности педагога. Необходимы также интеграция и генерализация морального опыта, осознание и переживание себя как субъекта педагогической деятельности и саморазвитие каждым педагогом системы творческих свойств, отношений и практических действий в их единстве.

Литература

1. Балабан М. Что случится, если силовую класс-школу вывести в свободный парк открытых студий // Школа-парк. Дайджест педагогических идей та технологий. 2001. № 5–6, 7–8.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1981.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
6. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М., 1958.
7. Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура // Философские науки. 1987. № 6.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1953.
10. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.