

Е.Л. Богданова

## ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ И РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА

Томский государственный университет

Партнерство в педагогической практике? Но уместны ли вообще понятия «равноправие» и «партнерство» в ситуации изначально заданного функционального неравенства, статусного доминирования педагога? Даже если это и возможно, то вряд ли смысл этого равноправия в педагогической практике может заключаться в фактическом равенстве педагога и воспитанника, так как фактически их социальные позиции и актуальные психические возможности не могут быть равны. Если же речь идет о равнозначности ценностно-смысловых позиций участников образовательного процесса, равнодопустимости их существования в культурном контексте, то как же быть с посреднической ролью педагога как носителя авторитетного знания и как быть с едиными для всех образовательными стандартами и нормами? Ведь «равноправие» не предполагает насильственной подгонки личностных смыслов к желаемому эталону, а «партнерство» ставит под сомнение исключительную привилегию педагога оценивать, наказывать и поощрять.

Бесспорно, что идеи интеграции и многополюсного партнерства, рассматриваемые сегодня в качестве альтернативы экономической, политической и культурной вестернизации мира, не могут не найти своеобразного отражения и в сфере образовательных интересов человека. В то же время попытки прямого переноса принципов партнерских отношений в образовательную ситуацию без учета ее специфики следует, скорее всего, рассматривать как ложную аналогию, а сами попытки гуманизации педагогической практики подобным образом как несостоятельные. Предыдущий вывод подтверждается анализом реальной педагогической практики. Рассматривая «партнерские отношения» как социально-желаемую ценность и понимая сущность этих отношений на бытовом уровне, педагоги часто стараются снизить уровень и жесткость контроля, однако их воспитанники оказываются не готовы воспользоваться предоставленной свободой. Снятие же внешних механизмов регуляции деятельности участников образовательного процесса без учета соответствующего уровня сформированности внутренних механизмов саморегуляции приводит в реальной педагогической практике скорее не к гуманизации педагогического процесса, а к его неуправляемости.

Таким образом, либо искусственность педагогической ситуации препятствует реализации равноправного общения ее участников, либо естествен-

ность спонтанного равноправного общения не позволяет достичь желаемого образовательного эффекта. Возможно, интерпретация равноправного общения с учетом специфики педагогической ситуации и понимание психологических механизмов становления педагогического партнерства позволяют сделать реальный шаг от педагогического партнерства как желаемой образовательной ценности к педагогическому партнерству как образовательной реальности. Допуская неоднозначность и множественность возможных интерпретаций, позволим себе предложить собственную, базирующуюся на идее М.М. Бахтина о равноправии собеседников.

Идея равноправия (в педагогике – партнерства) основана на равноправии людей в их человеческой сущности. Сократ фактически не равноправен со своими собеседниками. При очевидном превосходстве его мудрости, помогая рождению истины в человеке, Сократ верит, что каждый человек своим особым путем способен прийти к ней. И именно в этой потенциальной возможности и реализуется принцип равноправия собеседников.

Следуя в понимании индивидуальности за Б.Г. Ананьевым (индивид–личность–индивидуальность), заметим, что индивидуальность человека можно рассматривать как потенцию его развития, как цель совершенствования. В этом смысле можно говорить о признании «незавершенности» личности и беспредельных возможностях ее развития и изменения. «Пока человек жив, он живет тем, что еще не завершено...» (М.М. Бахтин). И в этой своей личностной незавершенности равны все: и педагог, и воспитанник...

«В слове “образование” корень “образ” имеет значение “лик”, “облик”, а суффикс – “овани” – указывает на происходящий процесс». Поэтому образование можно понимать как процесс обретения человеком своего образа, своего лика или «лица».

При прямой передаче фактических знаний педагог, как правило, подавляет воспитанника своей компетентностью и еще больше утверждает в своей позиции «над». При этом то, что он (педагог) излагает, может даже и не осмысляться им в должной степени. Педагог-транслятор повторяет ничьиими словами ничего не значащие лично для него общепринятые истины. Сам педагог остается при этом в монотрансакционной позиции, он одинок, поскольку «доминанта на себе» лишает его действительных реальных

«других», превращая их в идеальных и воображаемых. М.М. Бахтин противопоставляет бестелесной абстракции «другого», взятого как «безгласный объект заочного завершающего познания», реально-го, конкретного «другого», обладающего способностью живого, невымышленного ответа.

Открытость позиции педагога в диалоге означает прежде всего переход от «доминанты на себе» к «доминанте на другом». При этом педагог впервые открывает «лица» помимо себя, эти «лица» и есть подлинные, невымышленные, живые «другие».

Открывая другие «лица», педагог открывает и собственное «лицо» не только для своих воспитанников, но и для себя. Педагог в этой ситуации напоминает чем-то рыцаря в доспехах, но с поднятым забралом, он еще вооружен, но уже уязвим, ему уже не спрятаться за утвержденные министерством образования учебники или другие авторитетные источники, но он все еще является абстрактным носителем *авторитетного знания*. «Голос» учителя не станет «чужим голосом» и не вызовет диалогической реакции, не «оживит» смыслы «ставшей» культуры, если его логическое суждение не получит «авторства» и не превратится в высказывание, если не сольются воедино мысль и отношение к ней. Только в этом случае педагог как абстрактный носитель *авторитетного знания* превращается в равноправного реального собеседника, личностный смысл которого не отрицает другие смыслы, но взаимодействует с ними, развиваясь и обогащаясь при этом.

Можно сказать, что, смещая доминанту на других и переводя своих воспитанников в субъектные позиции, педагог становится действительным субъектом совместной деятельности, субъектом познания себя и окружающего мира. В диалоге участвуют не только смыслы тех участников совместной деятельности, которые присутствуют здесь и сейчас, но и культурные смыслы опосредованных участников совместной деятельности (из прошлого культуры). При этом «культурные смыслы» не навязываются, не «надеваются сверху», но существуют как одни из возможных, которые можно подвергать сомнению, проблематизировать, но которые, равно как и другие личностные смыслы участников совместной деятельности, есть принадлежность «абсолютного ценностно-смыслового поля», принадлежность культуры. И только в постоянной соотношенности с нею личностных смыслов эти смыслы не гаснут, не теряются, но развиваются и обогащаются за счет взаимной дополнительности [1, 2].

Признание равнозначности личностных смыслов участников образовательного процесса и смыслов «ставшей культуры» является необходимым принципом и условием реализации партнерства в педагогике. Педагог и воспитанники равны не в своем незнании неизвестного никому, но равны в своей принадлежности к абсолютному ценностно-смысловому

полю. Педагогическое партнерство как равнозначность ценностно-смысловых позиций участников образовательного процесса предполагает, с одной стороны, наличие этих позиций, т.е. авторство, а с другой – определенный механизм развития и обогащения первоначальных ценностно-смысловых позиций за счет взаимодополнительного соотношения со смыслами «ставшей культуры».

Такое понимание сущности педагогического партнерства принципиально меняет и сам предмет педагогической деятельности. Другими словами, педагогическое партнерство и директивное обучение – несовместимы, как несовместимы ценностные основания гуманной и авторитарной педагогик.

Стало быть, речь идет о принципиально иной культуре педагогической деятельности, и без осознанного принятия педагогом ценностей этой культуры реализация педагогического партнерства в реальной ситуации образовательной деятельности немыслима.

Посмотрим, какие же ценности, а соответственно и личностно-профессиональные установки педагогов отвечают принципиально новому типу отношений между миром взрослых и миром детства [3]. Понимание на этапе ценностно-профессионального самоопределения того, что потребует от нас профессиональный и личностный выбор в этом случае, позволит нам осознать уровень нашей психологической готовности и степень профессиональной компетентности.

Реально осознаваемый разрыв между Я-профессиональным идеальным и Я-профессиональным реальным и станет для нас основанием для постановки задач личностного и профессионального развития.

Равнозначность ценностно-смысловых позиций немыслима без реализации ценности принятия другого, другого мнения, мышления, мировоззрения... Особенности социальной ситуации развития, условия воспитания и образования для большинства из нас, к сожалению, не способствовали развитию гибкого и свободного сознания. «Другой» воспринимается нами, как правило, не как самоценность и условие развития, но как не отвечающий нашим ожиданиям чужой, а следовательно, и враждебный [4].

Неосознанно усвоенная установка препятствует смещению доминанты на другого, а в контексте педагогической деятельности сохраняет монособъектную закрытую позицию педагога. Отказ от идеального образа среднего ученика, признание своей личностной и профессиональной незавершенности и взятие на себя ответственности за личностный и профессиональный выбор требуют не только достаточно высокого уровня развития определенных личностных качеств педагога, но и перестройки его личностных и профессиональных установок. Другими словами, педагог, действительно принимающий ценности новой педагогической культуры, культуры достоинства (А.Г. Асмо-

лов), не просто начинает по-другому преподавать, он становится другим человеком. Человеком, для которого самоуважение и уважение другого становятся лично значимыми ценностями.

Проблема функционального неравенства и статусного доминирования педагога разрешается через частичный отказ педагога от использования своих контролируемых возможностей как базового основания мотивации учащихся. Если элементы внешней мотивации и сохраняются в арсенале средств педагогического воздействия, то существенным образом меняются их качество и целевые ориентиры. Позитивное подкрепление при полном отказе от наказания используется педагогом в режиме персонализированной обратной связи наряду с конструктивной критикой. В то же время все виды внешних воздействий, организация стимульной образовательной среды направлены на развитие внутренней мотивации учащихся, их творческой инициативы.

Перевод участников образовательного процесса в активные субъектные позиции позволяет ставить вопрос о возможном перераспределении функций в организации педагогического взаимодействия между педагогом и его воспитанниками, что позволяет говорить о педагогическом партнерстве не только в плане равнозначности ценностно-смысловых позиций участников образовательного процесса, но и в плане их равных возможностей инициировать новые формы совместной деятельности.

Отказ от деструктивных видов психологического влияния (внушения, подавления, следования образцу) в выборе средств педагогического воздействия означает отказ педагога от деонтического авторитета, авторитета власти. Слово педагога перестает быть «правильным» только потому, что это его слово, более того, оно часто вообще не может быть «правильным» или «неправильным», как и слово любого другого, но оно может быть либо обоснованным, либо нет. Наличие собственной позиции, необходимость ее аргументации переводят педагога-транслятора, воспроизводящего «ничьи мысли ничьими словами», в открытую авторскую позицию, а педагогическое воздействие только тогда и становится педагогическим взаимодействием, в основе которого – убеждение, конструктивный вид психологического влияния, обеспечивающий неразрушительность и реализацию взаимных интересов участников педагогического партнерства.

Итак, важным условием реализации педагогического партнерства является ценностно-профессиональное самоопределение педагога, при этом ценности принятия и развития становятся для него лично и профессионально значимыми. Однако перестройку внутренней философии и профессионального образа мира педагога можно рассматривать как необходимое, но еще не достаточное условие реализации педагогического партнерства. Изменение ценностных

и целевых ориентиров педагогического общения и достижение требуемого эффекта при реализации коммуникативных замыслов педагога требует и адекватных речевых конструкций.

Открытая, авторская позиция педагога и безоценочное отношение к участникам образовательного процесса предполагают достаточно высокий уровень овладения вербальными навыками самораскрытия и обратной связи. Педагог не «откроет» другие лица, не «открыв» прежде свое, однако персонализация чувств и мнений не свойственна в целом коллективистским культурам, а соответственно и постсоветскому обществу. Чаще всего мы демонстрируем свои чувства и предоставляем нашим партнерам по общению догадываться, что же на самом деле мы испытываем. Описание чувств для нас проблемно как в плане их идентификации, так и в плане подбора соответствующих кодов. Однако именно такие высказывания (описание чувств), с одной стороны, помогают «оживить» педагога и стимулировать самораскрытие других участников образовательного процесса, а с другой – способствуют более точному и полному взаимопониманию.

Итак, реализация принципов педагогического партнерства предполагает, с одной стороны, персонализацию чувств и мнений, а с другой – использование высказываний от первого лица (я думаю, я считаю, я согласен и т.д.), вместо обезличенных или коллективных высказываний (считается, всякий согласится, все считают и т.д.), действительно переводит педагога в субъектную позицию – позицию человека, ответственного за свои чувства и мысли.

Отказ от аверсивного контроля (наказания) в педагогическом процессе актуализирует необходимость эффективной обратной связи. Позитивное подкрепление позволяет учащимся пережить успех в учебной деятельности и способствует формированию позитивной Я-концепции и устойчивой учебной мотивации, а конструктивная критика, ориентированная на учебную ситуацию и не затрагивающая Я-концепцию, указывает пути решения проблемы.

Эффективную обратную связь можно рассматривать как альтернативу традиционному педагогическому оцениванию. Однако если оценка в своем формализованном виде не несет в себе никакой информации о качестве выполнения учебного задания и указаний о дальнейших шагах достижения позитивного результата, то ее можно рассматривать всего лишь как инструмент контроля.

В то же время психологически корректно построенная обратная связь будет с успехом выполнять организующую и мотивирующую функции, обеспечивая преимущественно безоценочное общение, что и предполагается при реализации принципов педагогического партнерства.

Итак, принятие ценностей новой педагогической культуры и возможность их реализации в педагогической практике определяются не только уровнем

ценностно-профессионального самоопределения педагога, но и уровнем его владения языком, соответствующим этой новой педагогической культуре.

Оставаясь в старых языковых рамках, соответствующих деформированному сознанию и монологичному мышлению, мы не сможем сделать реального шага к развитию педагогического партнерства. В то же время вряд ли представляется возможным просто обучить педагога соответствующим речевым навыкам без глубокого осмысления и принятия им ценностей новой педагогической культуры.

Профессиональный язык является образующей профессионального образа мира педагога, и как изменения в нашем сознании можно реконструировать через изменения в речевых конструкциях, которые мы употребляем, так и, возможно, осознанное употребле-

ление определенных речевых конструкций может вызвать изменения наших личностных и профессиональных установок.

Так возможны ли партнерские отношения в педагогической практике? Вероятно, однозначно на этот вопрос ответить сложно, потому что этот ответ и есть личностный и профессиональный выбор каждого из нас, выбор педагога.

Заинтересованное и глубокое понимание сути и специфики педагогического партнерства, помогая определить необходимые составляющие профессионально-педагогической компетентности, открывает возможность постановки задач личностного и профессионального роста педагога, что, в свою очередь, можно рассматривать как конкретный шаг в становлении новой педагогической культуры.

### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963.
3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
4. Богданова Е.Л. Я и Другой: диалог или конфронтация? // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. Томск, 2002.

*А.Н. Жиганов\*, А.С. Карнов\*, В.Н. Куровский\*\**

### ЦЕНТР ЯДЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЕЛЕНИИ ЗАТО: ИДЕЯ, КОНЦЕПЦИЯ, МОДЕЛЬ

\*Северский государственный технологический институт

\*\*Томский государственный педагогический университет

Переход России к рыночной экономике привел к возникновению ряда специфических проблем. Так, предприятия атомной отрасли в городах Минатома, кадры для которых раньше готовили по всей стране, в настоящее время вынуждены рассчитывать на их пополнение преимущественно из местных ресурсов, что обуславливает необходимость поиска новых подходов к развитию образовательных систем в таких поселениях [1–5].

Закрытое административное территориальное образование (ЗАО) г. Северск является одним из центров российской ядерной науки и техники. Градообразующее предприятие – Сибирский химический комбинат (СХК) – владеет пакетом уникальных технологий производства делящихся материалов по полному ядерному топливному циклу и большим количеством прикладных технологий, сопровождающих основное производство.

Исторически сложилось так, что население города формировалось в основном за счет притока рабочей силы, высококвалифицированных кадров извне.

В настоящее время для обеспечения научно-производственного комплекса ЗАО г. Северск высоко-

квалифицированными кадрами за счет местных ресурсов руководство СХК, администрация ЗАО при поддержке Минатома РФ решают проблему создания системы многоуровневого непрерывного образования (СМНО) отраслевой направленности на основе глубокой научной и методической проработки данной идеи с экспериментальной проверкой полученных результатов [6–10].

На первом этапе была разработана «Программа развития единого научно-производственно-образовательного комплекса». В составе комплекса выступают три основных компонента: научно-промышленный – во главе с градообразующим предприятием (СХК); научно-образовательный, высшим звеном которого является Северский государственный технологический институт (СГТИ); система управления комплексом. Программа развития предусматривает совершенствование всех этих трех составляющих, укрепление и совершенствование их взаимодействия, структурные перестройки внутри каждого компонента.

Анализ проблемной ситуации показал, что специфические условия работы на предприятиях атомной