

# Из опыта педагогической работы в Историко-архивном институте РГГУ

---

Т.В. Баранова

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Статья посвящена проблеме развития профессионально-смыслового взаимодействия между преподавателем и студентом в современной высшей школе. Автор рассматривает вопросы формирования критического мышления у молодых людей, анализирует особенности работы в информационной среде, а также исследовательской работы по сравнительному анализу текстов. В статье представлена иерархия позиций, которые в зависимости от степени субъектности своей деятельности может занимать студент в процессе обучения, динамика взаимодействия позиций в предметно-рефлексивных отношениях, а также система дидактических подходов, составляющих внешнюю структуру взаимодействия между преподавателем и студентом.

*Ключевые слова:* педагогическое, профессионально-смысловое взаимодействие, субъект, объект, критическое мышление, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, рефлексия, дидактический подход, парадигма, иерархическая позиция.

В наше время личность рассматривается как активный субъект, способный оказывать воздействие на процессы общественного развития, создавать духовные ценности, влиять на науку, искусство, религию. В связи с этим важную роль в социальном прогрессе начинает играть непрерывное образование, что соответствует новой образовательной парадигме постнеклассической педагогики. Основной задачей этой парадигмы становится развитие у человека таких качеств, которые позволили бы ему не только опре-

делять, чему и как нужно учиться, но и самому участвовать в творческой деятельности, делать открытия, способствовать прогрессу.

Парадигма образования – это действующая в течение определенного времени модель постановки и решения проблем образования на основании признанного всем педагогическим сообществом научно-педагогического достижения. Смена образовательной парадигмы предполагает создание новой теории и методологии образования. Концепции непрерывного образования и модели саморазвивающегося специалиста соответствует самоорганизующаяся система образования. Теория самоорганизующихся систем развита в современной междисциплинарной науке – синергетике. Как известно, синергетика описывает самоорганизующиеся системы, находящиеся в неравновесном состоянии. Система называется самоорганизующейся, если она без особого внешнего воздействия обретает какую-либо пространственную, временную или функциональную структуру. Если говорить о социальных системах и, в частности, о системе высшего образования, это означает, что построение системы должно идти не от вышестоящих учреждений, а от возникающих на практике форм организации образования, являющихся откликом на изменение всей общественной парадигмы в целом. Именно такие процессы просматриваются в современной системе высшего образования.

Многие исследователи подчеркивают, что в образовательном процессе вместе с деятельностью преподавателя в процессе обучения осуществляется деятельность студента, параллельно с процессом развития личности преподавателя идет процесс саморазвития личности студента, воспитание сопровождается процессом самовоспитания. Таким образом, можно утверждать, что в процессе обучения между преподавателем и студентом могут существовать как субъект-субъектные, так и субъект-объектные отношения.

Разные степени самостоятельности, активности, проявления индивидуальности, внутренней вовлеченности студента во взаимодействие характеризуют в целом весь процесс обучения. Нам представляется, что в зависимости от степени значимости роли студента-субъекта он может занимать в процессе обучения различные иерархические позиции, характеризующиеся следующими процессами: учение – учение и самообучение – самообучение и учение – самообучение. По отношению к своему профессиональному развитию преподаватель также может занимать разные позиции в иерархии субъектных отношений: нормативно-бюрократическая позиция – нормативная – нормативно-креативная – активно-креативная.

В нормативно-бюрократической позиции преобладает внешнее воздействие, нормативная позиция использует некоторые элементы творчества. В нормативно-креативной позиции влияния внутреннего и внешнего аспектов приблизительно равноценны; активно-креативная позиция имеет место в ситуации, когда преподаватель уделяет мало внимания стандартам и мнению образовательных учреждений. Таким образом, внутренняя структура профессионально-смыслового взаимодействия преподаватель–студент представляет собой динамику иерархических позиций, занимаемых преподавателем и студентом.

В гуманитарной парадигме выдвигаются новые системы ценностных ориентиров: репродуктивный подход заменяется личностно-деятельностным, позиция доминирующего учителя уступает место сотрудничеству и экзистенциальности, на место традиционного подхода приходят компетентностно-коммуникативный и феноменологический. Построение обучения на смысловой основе является требованием времени, поскольку развитие личностного потенциала студента наряду с личным потенциалом преподавателя все чаще формулируется в качестве основной задачи образования в современном мире<sup>1</sup>.

Работа по исследованию смыслов как при восприятии предметов, так и при открытии возможных способов взаимодействия с ними предполагает формирование у студентов способности к толерантному мышлению и принятию различных точек зрения, а также развитие способности жить в демократическом, быстроменяющемся обществе.

Согласно Н.М. Борытко, воспитание рассматривается как гуманитарная практика в трех аспектах – социальное явление, процесс и деятельность, отражающих три аспекта духовного бытия человека: его социокультурное (выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения), индивидуальное (самостоятельное субъекта) и сопричастное бытие вместе со значимыми Другими<sup>2</sup>. Н.М. Борытко считает, что этим трем аспектам бытия соответствуют три ведущих воспитательных пространства: социальное (поле значений), субъектное (поле смыслов) и пространство взаимодействия (поле ценностей). В. Франкл определяет человека как существо, которое постоянно решает, чем он будет в следующий момент. Свобода – это не то, что он имеет, а то, что он есть. «Человек решает за себя; любое решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя»<sup>3</sup>. Принятие такого решения – акт не только свободы, но и ответственности. Свобода, лишенная ответственности, вырождается в произвол, уверяет В. Франкл. Эта

ответственность сопряжена с необходимостью выбора человеком, какие таящиеся в мире и в нем самом возможности заслуживают реализации, а какие нет.

На повестку дня выходит разработка таких методик, которые позволили бы оценивать развитие студента и педагога в личном плане: в плане развития у них способности к рефлексии, способности к самостоятельной работе одновременно с формированием ответственности, способности делать выбор и т. д. Кроме того, предполагается применение междисциплинарного подхода, за которым должны стоять не только научные знания о предмете изучения, но и ценностно-мировоззренческая информация, а также материалы из других областей человеческой культуры. В отношении занятий по иностранному языку это означает, в частности, что выпускник неязыкового вуза должен «овладеть не только заданным набором базовых лексико-грамматических конструкций иностранного языка, уметь распознавать их и активно пользоваться ими в целях коммуникации (т. е. владеть всем тем, чем владеет выпускник языкового вуза), но и получить определенный набор специальных знаний по основным направлениям избранной специальности в сочетании с иностранным языком... Основной целью является подготовка широко эрудированного специалиста средствами иностранного языка, который выступает не столько как самостоятельная дисциплина, сколько как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, являющийся медиумом профессиональных знаний в реализации образовательной профессиональной программы, открывающий перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности»<sup>4</sup>. Таким образом, деятельность по достижению понимания смыслов и порождению смыслов становится одной из главных.

Профессионально-смысловое взаимодействие преподавателя и студента поднимает образование на качественно новый уровень, и в центре этой системы находится личность с ее выраженной целеустремленностью и ориентацией на успех. Диалогические межсубъектные отношения влияют на формирование социальных ролей преподавателя и студента, которые превращаются в позиции общающихся людей: преподаватель не только учит, но и создает условия для самореализации и саморазвития личности студента. М.М. Бахтин упоминает в этой связи, что достигается это не только с помощью таких форм диалога, как спор, полемика, но и доверие к чужому слову, поиск и нахождение глубинного смысла, согласие, его границы и оттенки, наслаивание голоса на

голос, сочетание многих голосов, дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т. д.<sup>5</sup>

Мы можем видеть из обзора различных концепций и технологий обучения, распространенных в настоящее время, что большинство из них либо основывается на диалоге и дискуссии с элементами критики и анализа, либо включает этот вид общения как важную составную часть своей системы. Диалоговое гуманистическое общение позволяет достичь самораскрытия собеседников, создает условия для их духовного обогащения. Студенты легче воспринимают ту информацию, которая согласуется с уже имеющимися у них знаниями, интересами. Однако избирательность в восприятии и усвоении информации зависит не только от индивидуальности, но и определяется влиянием круга общения. В процессе общения студенты передают друг другу не только эксплицитно выраженную информацию, но и некие коннотационные смыслы, некую дополнительную информацию, передающую различные оттенки смысла. Речевая деятельность при усвоении иностранного языка помогает студенту оценивать себя с точки зрения партнеров по общению, т. е. оценивать правильность и ясность речи для окружающих, что в конечном счете способствует осознанию собственной мысли.

Информация часто используется для воздействия на человека, манипулирования им. Для того чтобы молодой человек мог чувствовать себя уверенно, мог принимать решения и осуществлять собственный выбор, он должен уметь анализировать предлагаемую информацию, причем делать это желательно на нескольких языках, уметь анализировать факты с точки зрения их соответствия интересам личности и общества, морали, нравственным ценностям и т. д.

Парадигма гуманистической педагогики ставит в центре образовательного процесса обучающегося и провозглашает одной из своих целей воспитание гражданина мира<sup>6</sup>. Вместе с тем молодые люди ежедневно сталкиваются с активной пропагандой индивидуализма и эгоизма, жадной зарабатывания денег любыми путями, презрением к культуре и элементарным нормам поведения в обществе. В этом проявляется одно из противоречий современности, когда реальная жизнь, ставшая относительно легкой для многих именно благодаря прогрессу человечества, ведет к потере той высокой духовности, которая была присуща лучшим представителям человеческого общества на протяжении всей истории его развития.

С одной стороны, мир становится более прозрачным, а с другой стороны, информационно-компьютерная среда создает весьма благоприятные условия для манипулирования сознанием пользо-

вателей. Молодые люди должны уметь ориентироваться в этой информационной среде, уметь вычленить главное, сравнить разные источники, сделать свои выводы, которые впоследствии проверить, подтвердить или опровергнуть.

Многие средства массовой информации провозглашают приверженность объективности в подаче фактологического материала, говорят о чрезвычайно низкой степени «сопричастности автора», т. е. эксплицитно выражаемого отношения автора к описываемым событиям. Эта особенность текстов западных информационных агентств определяется сознательной установкой на беспристрастную манеру изложения, на отказ от каких бы то ни было оценочных суждений. На самом деле текст информационного сообщения, лишенный эксплицитно высказываемых авторских оценок, всегда достаточно четко выражает позицию автора сообщения. Это достигается путем таких приемов, как, например, отбор тематики сообщений, избирательный характер подачи материала, акцентирование – выделение тех или иных аспектов описываемой ситуации, умолчание, подбор материала для вводного абзаца и его формулировка, предпочтение точки зрения определенных лиц, подача материала в изложении тех или иных источников и т. д.

Помимо композиционных приемов, используются и языковые средства имплицитной оценки тех или иных событий или фактов в информационных сообщениях. Здесь применяются языковые оценочные средства разных уровней: фонетические, лексические, фразеологические, синтаксические, эмоциональные средства и стилистические приемы. Так, например, комментируя действия ополченцев на юго-востоке Украины, канал CNN не скупился на такие оценочные выразительные средства, как *garmpaging* (беспредел), *pillaging* (грабеж), *looting* (мародерство), *butchering* (резня, бойня), *annihilation* (полное уничтожение, стирание с лица земли). Другой пример: когда администрация США приняла спорное решение об увеличении американского военного контингента в Ираке, данное увеличение решено было называть в СМИ словом «surge» (т. е. волна, подъем), что должно было смягчить впечатление от данного поступка.

Система образования должна формировать у студентов интеллектуальные умения критического мышления, для чего нами были разработаны некоторые постулаты по началам ведения исследовательской деятельности студентов. Ниже мы приводим примерный план работы по аналитическому сравнению-сопоставлению двух и более текстов на основе чередующейся модели. Данный анализ целесообразно проводить со студентами на продвинутом этапе

обучения иностранному языку при условии владения ими навыками реферирования и основами анализа одного текста.

Планирование работы над исследованием по аналитическому сравнению-сопоставлению двух и более текстов включает:

1. Введение (возможно, презентация истории проблемы, освещаемой в текстах).
2. Определение цели данного сравнительно-аналитического исследования.
3. Определение аудитории – адресата исследования.
4. Выявление основной темы и основной идеи каждого из текстов.
5. Выявление наиболее важных пунктов сходств и различий двух текстов.
6. Пункты *текста Б*, не имеющие аналога в *тексте А*.
7. Причины, обусловившие отличия.
8. Результативное воздействие *текста А* на реципиента, обусловленное выбранными автором идейно-тематической, логико-смысловой и композиционной структурами текста, лексическими и стилистическими средствами.
9. Результативное воздействие *текста Б* на реципиента, обусловленное выбранными автором идейно-тематической, логико-смысловой и композиционной структурами текста, лексическими и стилистическими средствами.
10. Причины, побудившие автора использовать именно такие средства.
11. Преимущества и недостатки *текста А*.
12. Преимущества и недостатки *текста Б*.
13. Общие выводы исследования.

Нам представляется, что подобная схема исследовательской работы по сравнительному анализу тестов из различных источников позволит студентам развить свои аналитические способности, приведет к более глубокому пониманию событий, разовьет навыки критического мышления.

Профессионально-смысловое взаимодействие преподаватель–студент представляет собой определенную, структурированную систему взаимодействующих и взаимодействующих дидактических подходов, формирующих внешнюю структуру этого взаимодействия. На наш взгляд, в качестве основных должны использоваться следующие подходы: личностно-деятельностный подход в сочетании с культурно-историческим; синергетический подход, предполагающий учет природосообразной самоорганизации субъектов; коммуникативно-диало-

гический подход, состоящий в установлении взаимодействия всех субъектов, находящихся в равноправных взаимоотношениях; имитационный подход – такой способ организации познавательной деятельности, при котором обучающийся включается в «игровые» ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью; причинно-аналитический подход, предполагающий выявление комплекса внутренних и внешних связей и отношений зависимости между явлениями, вскрытие их глубинных причин; рефлексивный подход к развитию профессионально-смыслового взаимодействия преподаватель–студент.

Мы рассмотрим рефлексивный подход несколько подробнее, так как он представляется нам важным в системе профессионально-смыслового взаимодействия преподаватель–студент. Как известно, предметно-рефлексивные отношения, характеризующие взаимные отображения субъектов, включают в себя, в частности: сам субъект, каков он есть (Я-реальный); позиции субъекта, каким он видит самого себя (Я-рефлексия); позиции субъекта, каким он видится другому (Я-через-Другого); те же позиции со стороны другого субъекта.

В связи с этим нам представляется логичным представить динамику взаимодействия этих позиций по признаку преобладания той или иной позиции следующим образом: 1) преобладание позиции Я-через-Другого; 2) сочетание позиций Я-через-Другого и Я-рефлексии; 3) постепенное преобладание позиции Я-рефлексии над позицией Я-через-Другого; 4) преобладание позиции Я-рефлексии.

Таким же образом можно построить иерархию позиций преподавателя и студента: 1) преобладание позиции Я-через-Другого: студент полностью зависим от преподавателя; 2) сочетание позиций Я-через-Другого и Я-рефлексии: студент испытывает влияние преподавателя, однако он уже начинает развивать рефлексивное отношение к самому себе; 3) постепенное преобладание позиции Я-рефлексии над позицией Я-через-Другого: студент охвачен процессом самосовершенствования; 4) преобладание позиции Я-рефлексии: саморефлексия студента не зависит от позиции преподавателя.

В рефлексивных формах работы формируется способность педагога к диалогическому мышлению. Диалог между преподавателем и студентом как форма реализации учебного процесса доступен лишь тому, кто способен к диалогическому мышлению, общению с самим собой, к саморефлексии.

Рассмотренные нами некоторые аспекты внутренней и внешней структуры профессионально-смыслового взаимодействия

преподаватель–студент позволяют сделать вывод о том, что профессионально-смысловое взаимодействие – это система, состоящая из пересекающихся и взаимозависимых компонентов, которые могут обеспечить совершенствование процесса формирования и развития компетенций субъектов образовательного процесса и оптимизировать сам этот процесс.

---

Примечания

- <sup>1</sup> *Сенько Ю.В., Фроловская М.Н.* Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007. С. 129–132; *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. С. 111–113.
- <sup>2</sup> *Борытко Н.М.* Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001. С. 12–13.
- <sup>3</sup> *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сб. / Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. С. 114.
- <sup>4</sup> *Халилова Л.А.* Иностранный язык в Историко-архивном институте РГГУ: модульная система обучения // Иностранный язык в профессионально-ориентированном контексте: Сб. ст. М., 2007. С. 4–11.
- <sup>5</sup> *Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 381–393.
- <sup>6</sup> *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. СПб.: Питер, 2007. С. 29–31.