

Группа индивидуально-личностных ценностей в нашем исследовании подразделяется на пять подгрупп:

1. Ценности, раскрывающие отношение к труду педагога: аксиологическое восприятие педагогической деятельности; общеобразовательное и профессиональное знание; профессиональная честь и достоинство; педагогический долг; готовность к преодолению профессиональных трудностей; трудолюбие.

2. Ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности: любовь к детям; уважение личности студента; уважение личности педагога; сотрудничество со студентами; педагогическая солидарность и коллективизм; взаимоуважение; честность, правдивость, искренность.

3. Ценности, раскрывающие качества, значимые в личности педагога: объективность в оценке студентов; принципиальность; гуманизм, доброжелательность; эмпатийность; самостоятельность; креативность; педагогический оптимизм; толерантность.

4. Ценности, характеризующие стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса: диалогическое мышление; способность соотносить свои дела и действия с целями и действиями студентов; взаимодействие и сотрудничество с субъектами педагогического процесса; гуманизм; демократизм.

5. Этико-жизненные ценности: здоровье; счастливая семейная жизнь; уверенность в себе; внутренняя гармония; твердая воля; материальная обеспеченность жизни [3, 257, 258].

Осваивая и развивая педагогическую деятельность, ее аксиологические смыслы, педагог становится мастером своего дела, компетентным специалистом. Он постоянно оценивает, переосмысливает известные идеи, положения, концепции, методы, технологии, стили своей деятельности, взаимоотношения со студентами. Умение открывать новое в известном педагогическом явлении, поднимать его значение, по достоинству оценивать свидетельствуют о педагогической культуре преподавателя вуза.

Список использованных источников:

1. Исаев, И.Ф. Профессиональная педагогическая культура / И.Ф. Исаев.- Москва, 2002.
2. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. - 1997. - № 5.
3. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы / Р.С. Пионова. - Минск, 2005.
4. Основы педагогического мастерства / под ред. И.П. Зязюна. – М., 1989.

К ВОПРОСУ О ДЕКОНСТРУКЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ

*А.А. Полонников
Белорусский государственный университет*

Р. Рорти принадлежит взгляд на интеллектуальный и нравственный прогресс как смену полезных метафор, а не «как на историю понимания, каковы же вещи на самом деле» [3, с. 18]. В контексте данного утверждения мы будем рассматривать вопрос о развитии категориального аппарата современной педагогики. При этом в фокусе нашего внимания будут находиться не особенности функционирующих в отечественном образовании дискурсивных педагогических организованностей типа «личностноориентированного обучения» или «компетентностного подхода», а принципы, конституирующие язык педагогики, например, его базовые метафоры, в деконструкции которых мы видим определенную перспективу (ре)метафоризации. «Метафоры, — замечает солидарный с Рорти Е. Матюшек, — управляют нашим мышлением, поведением и ориентировкой» [6, с. 115].

Процесс (ре)метафоризации в педагогике происходит постоянно, затрагивая не только отдельные компоненты педагогического языка, но и сам язык в целом. Так, в частности, современные теоретики педагогики, реагируя на тенденции, дифференцирующие педагогический дискурс, предлагают ввести новые имена для отдельных опытов мышления об образовании, которые бы специфицировали становящиеся в культуре педагогические практики. Так, в частности, М. Фуко, вводит в научный оборот такую категорию, как «психогия», подчеркивая путем этой лингвистической аберрации ориентированность педагогической практики исключительно на «изменение способа существования субъекта» (Фуко М., 1982). Для Р. Шульза, посвятившему проблеме развития языка педагогики отдельное исследование, очевидна необходимость строгого различения двух вариантов педагогики: репродуктивной и развивающей. В первом случае педагогика соотносится «с обладанием, приспособлением и воспроизводством педагогического опыта, во втором — с его расширением, обогащением, развитием новых форм педагогического порядка в отношении процессов адаптации, обучения и познания» [8, с. 214]. Вторая ипостась педагогики именуется у Шульза «педагогией». При этом, уточняет польский ученый, педагогика как педагогия пригодна для нестабильных культурных и социальных обстоятельств, «ситуаций кризисов, перемен, а также исторических поворотов, например, социальных революций, политического насилия и т.п.» [8].

Реметафоризация может касаться не только имени целого, но и определенной эпистемологической стратегии (способа употребления категорий), реализуемой в спектре действия того или иного тропа. (Между базовой метафорой системы педагогических категорий и эпистемологической стратегией существует не каузальная, а контекстуальная связь). Если согласиться с тем, что любая эпистема

«отвечает» за принцип упорядочения значений, то в самом общем виде таких стратегий может быть обнаружено три. Первая из них приписывает структурную определенность воспринимаемому (внешнему или внутреннему) миру, который лишь отражается (истинно или ложно) в категориальном педагогическом аппарате. Эта эпистемологическая стратегия группируется вокруг метафоры «репрезентация». Вторая стратегия атрибутирует смыслогенез упорядочивающему сознанию, диктующему миру свои ценности и правила. Кредо этого подхода выражается тезисом о том, что «мир дан в структурах субъективных значений». Группа педагогических категорий этого типа соотнобразится с метафорой «автономии». Третья стратегия соотносит принцип порядка с ситуациями и формами взаимодействия индивидов. Согласно этой ориентации объяснительный принцип человеческого поведения и социальных событий «следует искать не в природе или человеке, а в непостижимых процессах отношения, которые делают возможным рождение смысла» [2, с. 104]. «Значения рождаются в коммуникации» — гласит лозунг этого направления гуманитарного мышления. Метафора «диалога» выступает здесь организующим принципом.

Выделенные нами метафоры: «репрезентация», «автономия» и «диалог» представляют собой оперативные структуры, которые обнаруживают себя главным образом в сфере ориентировки (понимания) актора (педагогического сообщества), в качестве одного из средств его самоопределения в образовательной ситуации. Из этого следует, что любые педагогические категории следует рассматривать как: политические конвенции, связанные с интересами тех или иных социальных групп, занимающих (или стремящихся занимать) привилегированное место в образовательной иерархии (Бурдые П., 2007); самолегитимацию права осуществлять символическое принуждение (самопринуждение) в отношении вовлеченных в образовательные отношения субъектов (Бурдые П., 2007); прескрипции (перформативы), определяющие направление действий использующих их акторов и те следствия, которые это использование вызывает к жизни (Джеймс У., 1997); социокультурный семиотический код, навязывающий порядок действия, распределяющий позиции субъектов образования и взаимоотношения между ними. «Код является подспудно приобретенным регулятивным принципом отбора и интеграции: (а) релевантных смыслов, (b) форм их реализации, (c) контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» [1, с. 41].

Выделение в качестве предмета анализа не семантики, а прагматики категорий позволяет обнаружить и описать такие функции педагогических понятий, как, например, социальную интеграцию и унификацию, а также социальное

разделение и фрагментацию, в том числе и маргинализацию отдельных общественных групп (Melosik Z., Szkudlarek T., 2009). Прагматический взгляд оказывается связанным не с деконтекстуализированным значением педагогических дефиниций, а с ситуацией их употребления, содержащей в себе «их связи, отношения и интеракции в конкретном пространственно-временном моменте» [5, s. 20]. При этом педагогические понятия приобретают статус «относительно автономных актов, которые сами создают и изменяют ситуацию» [7, s. 19]. Отсюда следует особое внимание к индексичности педагогических категорий, акцентирующих креативность языковых выражений, осуществляемых в конкретных обстоятельствах, вне которых корректная интерпретация символической коммуникации между актерами невозможна (Гарфинкель, 2007).

Основным методом исследования педагогических категорий в прагматическом залоге становится критический анализ дискурса, преследующий цель их деконструкции. Под деконструкцией мы, вслед за Э. Бурман, понимаем особое аналитическое действие, обнаруживающее различные ограничения и предубеждения, действующие «за спиной» актора (Бурман Э., 2006). Согласно этому подходу задачей ученого выступает разоблачение языкового насилия и скрытых отношений власти, заключенных в категориальных структурах педагогического языка. Миссией критического анализа дискурса в этом случае становится тщательное описание и критика доминирующих в педагогике категорий, атака на социально разделенное знание, подходы, идеологию. Критический анализ стремится обнаружить то, какие структуры, стратегии, либо особенности текста, речи или в более широком смысле коммуникативные события играют ключевую роль в педагогическом воспроизводстве. Или, другими словами, необходимым предметом анализа становятся «специфические дискурсивные структуры, которые детерминируют ментальные процессы и делают возможными специфичные социальные репрезентации (например, посредством метафор, гипербол, иронии), а также множества других риторических приемов» [4, s. 62].

Критический анализ педагогического дискурса мы предлагаем рассматривать не столько как исследовательскую стратегию, сколько как средство деятельности преподавателя педагогических дисциплин в ситуации многообразия неинтегрируемого педагогического опыта.

Список использованных источников:

1. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн; пер. с англ. И. В. Борисовой. - М., 2008.
2. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. - Минск, 2003.
3. Рорти, Р. Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой и Р. З. Хестанова. - М., 1996.

4. Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne Przegląd Socjologii Jakościowej, 2006, Tom II. Numer 1. S. 53-67.
5. Kacperczyk, A. Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke / A. Kacperczyk // Przegląd Socjologii Jakościowej. Tom III, Numer 2 – Lipiec 2007. S. 5 – 32.
6. Maciuszek, J. Metafora jako forma komunikacji perswazyjnej. / Maciuszek J. // R. Garpiel, K. Leszczyńska (red.). Sztuka perswazji – socjologiczne, psychologiczne i lingwistyczne aspekty komunikowania perswazyjnego, Kraków. 2006. S. 115-130.
7. Rancew-Sikora, D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. Понтус

ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 41 г Минска»

Требования, предъявляемые обществом к учителю, возрастают вместе с развитием самого общества.

Мне, руководителю-практику, представляются главными качествами личности учителя его высокие моральные качества, гражданственность и профессионализм. Сегодняшний педагог – профессионал видит цели и задачи своей деятельности, знает, какими методами и технологиями их достичь, мобильный в новых образовательных ситуациях. Если такой педагог приходит в школу, то директору несказанно повезло.

Но в реальности все обстоит по – разному. Особенно, когда речь идет о молодом специалисте. Известно, что личность учителя формируется на протяжении многих лет, и прежде всего в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Чем это общение разнообразнее, тем быстрее сформируется личность профессионала.

Свою роль директора я вижу в создании условий для формирования учителя, учителя-профессионала.

За последние 4 года СОШ № 41 приняла 12 молодых педагогов, 7 из них – выпускники 6 факультетов БГПУ им.М.Танка; 6 из них преподают и сегодня. Для школы с численностью в 360 учащихся (в школе нет начальных классов, набор осуществляется с 5 класса) это немалое количество молодых педагогов, окончивших факультеты: народной культуры; психологии; математический факультет.

В школе создана и функционирует система работы с молодыми учителями, которая складывается из: психологического сопровождения их адаптации; включение молодых в педагогическое общение; организационно – методической работы с молодыми учителями.

За каждым молодым учителем закреплен опытный педагог – наставник, работает «Школа молодого педагога». На основании диагностических карт составляются планы работы с молодыми специалистами, в которые включены: -