

конференции // Международная научно-практическая конференция «Как наше слово отзовется: гуманитарное образование в развитии Российского социума и человека». – М., 2017. – С. 135–136.

УДК 37.01+159

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА И РЕФЛЕКСИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Л. Б. Шнейдер

Россия, г. Москва, МПГУ

lsnejder@yandex.ru

Современный человек существует в условиях умножающейся многомерности трудовой деятельности. Это обостряет проблему многоаспектности ценностных оснований педагогической деятельности – знаний, понимания и действия. Нынешний педагог «и жнец, и швец, и на дуде игрец». Принципиальным здесь будет взгляд учителя на сущность педагогического труда, его парадигмальную многоаспектность. Если педагогическая деятельность направляется образом человека-творца, то парадигма смыслов является главной.

Развитие и функционирование современной личности происходит в прежнем географическом пространстве, временном летоисчислении, физическом исполнении, но в условиях умножающейся и разрастающейся многомерности и многоаспектности бытия [2]. В настоящее время различных путей развития, всех возможностей, открытых перед индивидом, великое множество. Человек, принимающий многомерность жизни (например, профанную и сакральную её стороны) и включенный в эту многомерность (с разной степенью осознанности) способен самостоятельно координировать, упорядочивать отношения с разными уровнями подобной многомерной. Тогда жизненный путь человека – путь осознанного открытия и принятия этой данности.

В условно «обычном» варианте человек намеренно восходит до понимания многомерности собственной жизни, её со-участности ВСЕЙ жизни через изучение, исследование, практики, создание/отрицание/изменение иерархий, через восхождение/нисхождение к иным уровням жизни. Если субъект деятельности «держит» эту картину многомерности как ценность, пытаясь понять своё место и роль в ней, то он необходимо приходит к идее многоаспектного

образа трудовой деятельности как служения делу (Родине, истине, благу и пр.) верой и правдой.

А как же в традиционной культуре представлен идеал многоаспектной трудовой деятельности? Какой идеал человека вырисовывается?

Всё просто. Он и швец, и жнец, и на дуде (в дуду) игрец. Именно этой формулой задаётся многоаспектный образ человека-труженика. Представляется, что объединение понятий «швец», «жнец» и «игрец» отображает архетипы способов действия в мире [1]. Каковы могут быть смысловые соотношения?

– Жнец – собирающий УЖЕ посеянное, выросшее, т.е. пожинающий плоды. Теоретически он сам и посеял, и вырастил, а теперь пожинает, собирает в снопы. Это более всего соотносится с получением ЗНАНИЯ.

– Швец – связывающий части в целое. Теоретически он сам и вырастил, и соткал, спрял, а теперь соединяет части, творя новую целостность (вещь, продукт), обладающий собственным предназначением. Это соотносится с работой ПОНИМАНИЯ.

– Игрец – осуществляющий игру как одновременно реальное и символическое творение мира в художественном образе, собственно, осуществляющий игру духа (в дуду игрец). Это соотносится с творением, ДЕЛАНИЕМ.

Если принимать идею многомерности жизни, то критерием многоаспектности труда субъекта будет способность человека действовать в этой многомерности, реализуя доминантность/субдоминантность. А критерием целостности психики в некотором объективном плане – её принадлежность разным пластам жизни, принадлежность многомерности.

Педагог как образованная и укоренённая в культуру личность, НЕ может НЕ принять идею многомерности жизни. Его труд не может быть не многоаспектным. Соответственно, он НЕ может НЕ транслировать эту идею обучающимся.

Широта спектра образовательных технологий, методов, приемов вкупе с возможностью самостоятельного выбора их учителем не «снимают», а обостряют проблему многоаспектности ценностных оснований педагогической деятельности.

Системно-деятельностный подход как рабочая методология образования «задает» эти основания в образе человека – деятеля, человека преобразованного и преобразующего. Образ (идеал) человека на протяжении всей истории человечества с разной степенью очевидности предстает как центральная проблема науки, искусства, философии, религии,

мифа, т. е. всех форм ментальности и различных практик. Этот образ предстает как цель, задает возможные смыслы бытия.

Каковы пути к достижению этого образа? Пользуясь сегодняшней терминологией, это формирование компетенций. Какие возможные смыслы «заданы» в этом образе? Они очевидны. Смысл жизни – в образовательном служении («сеять разумное, доброе, вечное...»). Поскольку у педагога есть в качестве «корня» это ценностное основание, его жизнь по определению не может быть бессмысленной (лишенной смысла). НО! Деятельность человека может существовать только целостно, в целокупности всех элементов, или системно. Это относится, прежде всего, к деятельности человека, который преобразует другого человека, т. е. к деятельности педагога. Принципиальным здесь будет взгляд учителя на человека (самого себя и ученика) и на сущность педагогического труда [3], [4].

Отметим, что возможность выживания и развития человечества напрямую связана с сохранением, передачей и модификацией социокультурного опыта. На всех этапах жизни человеческого сообщества передача этого опыта из поколения в поколение сохраняется как условие выживания. Понимание исключительной значимости передачи, сохранения, умножения опыта привело человечество к идее учительства как особого вида труда. Уже на самых ранних этапах жизни человечества оформляется их особая роль – быть посредниками между мирами (природы и культуры, высших и человеческих сил, и др.), толкователями, наставителями на путь.

Помогая ребенку открыть смысл, увидеть идею последования, иерархию мира, связывая это знание с космогонией и антропogонией, важнейшими законами бытия, он откроет ребенку путь к пониманию нравственных основ жизни и причастности им. Такой аспект учительского труда может быть обозначен как **«парадигма смыслов»**. Учитель осветил путь, показал, куда может привести это знание, как оно встроено в картину мира, каким нравственным смыслом оно может быть насыщено.

Другой аспект учительского труда может быть обозначен как **«парадигма пользы»**. Работа в «парадигме пользы» на первый взгляд может быть очень продуктивной. Учитель различными способами убеждает ребенка: ЗУНы и компетенции полезны «для жизни». В этом случае «зона ближайшего развития» тоже задается, путь освещается. Но не весь. А поскольку ведущим является учитель, то ребенок, естественно, принимает часть освещенного пути за целый путь.

Парадигма выгоды («пряник»). Третий аспект учительского труда обнаруживается, когда педагог соотносит передаваемое знание с возможностью ребенка получить выгоду, бонус – хорошую отметку, похвалу, новую вещь. Как видим, освещена минимальная часть пути, из знания изначально «выхолощен» нравственный компонент.

Парадигма принуждения (угроза «кнута»). Вариант предыдущего. Овладение знанием соотносится с возможностью ребенка избежать наказания.

Задействовав еще один аспект и работая в **«парадигме интереса»**, добросовестный учитель будет стараться вызвать интерес детей, чаще всего опираясь на потребность ребенка в новых впечатлениях. Само по себе это старание вполне целесообразно. Но учение, деятельность по природе своей творческая, преобразующая человека, превращается в развлечение. Интерес становится не отправной точкой самостоятельной деятельности, а целью. В результате ребенок не включается в деятельность. Или начинает ожидать каждый раз чего-то «еще более интересного».

Однако существуют учителя, которые вообще избегают говорить о смыслах, но при этом работают именно на их языке. Особенно ярко это проявляется в работе талантливых педагогов. Заметим, что значительно чаще – чем педагоги вообще – эти именуются (и самоименуются) МАСТЕРАМИ. И очень отчетливо проявляется личность Мастера в том, что он делает [4].

Представляя модель аксиологических оснований педагогической деятельности, отметим два важнейших ее признака. Первый – иерархичность модели, что выражается в соподчинении оснований, многоаспектности педагогического труда. Второй – динамический характер модели, что выражается в изменении иерархии на протяжении педагогической деятельности.

Учитель в реальной деятельности воспроизводит тот или иной вариант модели; при этом все основания, рассмотренные как парадигмы, могут быть проявлены [4].

Общая модель: педагогическая деятельность направляется образом человека – творца. Тогда парадигма смыслов является главной, доминирующей, базовой на всех этапах педагогической деятельности. Основное требование – педагог всегда должен «держаться» исходный образ, определяя тем самым жизненную перспективу ученика.

Чаще всего (увы!) педагог как раз НЕ видит образа человека и мира. Хотя образ человека задается в современном образовании через национальный идеал воспитания. Он, этот идеал, определяет цель – чело-

век высоко нравственный, творческий, компетентный, принимающий и разделяющий судьбу Отечества как свою личную, укорененный в культуру многонационального народа Российской Федерации. Но, как показывает массовая педагогическая практика, этот образ учитель чаще всего не воспринимает; и не этот образ регулирует и направляет педагогическую деятельность. Образ «задан», но феноменом психики педагога он не стал. Реально сегодняшний педагог работает на очень коротком отрезке (возможного) пути, изо всех сил добиваясь «предметных, метапредметных и личностных результатов», развития «компетенций» обучающегося.

Эти (постоянно меняющиеся, во всяком случае, до введения ФГОС) требования спровоцировали возникновение у учительства «интоксикации абстрактными понятиями». За несколько лет образование пережило понятийный «бум»: инновации и новации, компетенции и компетентностный подход, универсальные учебные действия и обобщенные учебные действия, предметные, метапредметные и личностные результаты, модель выпускника, индивидуальный образовательный маршрут, инклюзивность, функциональная грамотность... список можно продолжать. Отметим, что каждое из этих понятий обладает ценным содержанием, но их совокупность не является системой, т. к. не имеет «ядра» – ценностно-смыслового основания. «Ядро» выполняет роль «стяжки», без него образа (человека и мира) не существует.

Если вместо целостного образа человека и мира педагог видит только часть, варианты его работы могут быть таковы [3].

1. Образ человека (для педагога): исполнитель. Основной девиз педагогической деятельности – «ты должен, и я тебя заставлю». Основное, что акцентируется и КУЛЬТИВИРУЕТСЯ – исполнительские качества. В отношении познавательных действий – культивируется действие по образцу, алгоритму. Обучающийся (ученик) либо бунтует, либо смиряется, действует в соответствии с требованиями. В последнем случае происходит редукция поведения, обеднение, примитивизация его психики и личности в целом. Он делает только то, что скажут (велят) и ожидает награды за сделанное.

2. Образ человека (для педагога): потребитель. Основной девиз педагогической деятельности – «делаем учение интересным, полезным, опираемся на потребности ученика». Весь опыт человечества такой учитель воспринимает только в аспекте «пользы». Такой педагог не вос-

ходит с учеником к смыслам бытия, а низводит эти смыслы до уровня потребностей личности.

3. Есть среди педагогов и класс «честных профессионалов». Как правило, они центрированы на своем предмете, великолепно им владеют и проявляют исключительную требовательность к ученикам, предлагая честно освоить (физику, русский язык, геометрию и др.). Поскольку они действительно глубоко и «высоко» владеют предметом, то, по сути, становятся для учеников образцом служения (истине, красоте, благу).

Взгляд на человека как на творца, способного к открытию смыслов, наделению смыслами бытия, не позволяет педагогу давать окончательных оценок. Такой взгляд предполагает возможность развития на протяжении всей жизни человека.

Педагогическая деятельность может быть подлинной (в аспектах результативности предметной, метапредметной, личностной, в динамическом плане) при условии доминирующей смысловой центрации [5]. Соподчинение остальных центраций определяется системой факторов: опытом педагога, его личностными особенностями, спецификой ситуации и др.

Итак, педагогическая деятельность одновременно возможна во всех аспектах и ЕДИНСТВЕННО возможна в парадигме смысла. Такая деятельность есть подлинный труд; все остальное – просто работа. Подобный подход меняет весь структурно-содержательный формат обучения и воспитания, запуская триединство целевых ориентиров: знания, понимания, действия, на которые должна ориентироваться вся образовательная система [3], а, в конечном итоге, базироваться и строиться профессиональная деятельность любого педагога.

Педагогический труд, как выше сказано, многоаспектен, его наполняет непрерывная цепь разнообразных учебно-воспитательных ситуаций. Структура подобных ситуаций внешне проста. Но такая простота обманчива, так как она проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося. Это требует учета многих факторов, способных воздействовать на поведение взаимодействующих субъектов, необходим выход на уровень личностного взаимодействия. Это всегда согласование педагогического процесса с интересами его участников и учет индивидуально-типологических особенностей конкретных людей и реальной воспитательной обстановки.

В настоящее время воспитание содержательно обнаруживается в двух направлениях: жизнеобеспечения и миропостижения (познания и образования). В семье превалирует, как правило, первый аспект, в школе второй. Кроме того, что между ними существует огромный разрыв: целеполагание в жизнеобеспечении сводится к насущным вопросам «квартиро-содержания» ребенка, миропостижения – к попыткам его всеобъемлющего обучения. Экология души остается минимизированной в обоих направлениях, ее красотой и тайнами мало озабочены и педагоги, и родители. Между тем не только красота и величие души, но при отсутствии должного и компетентного воспитания душевное безобразие выходит на первый план и дает о себе знать уже в детском возрасте.

Очень многое зависит от тех взрослых, которые окажутся рядом, будут «расти» вместе с ребенком – в семье, в школе. Надо затрачивать усилия для того, чтобы понять условия, границы и возможности соотношения и сопряжения мира взрослых с миром детей. Нельзя сбрасывать со счетов персональную активность и жизнетворчество самой взрослеющей личности, считаться приходится и с социально-бытовым фоном, со средовым фактором, с трудностями человеческого общения, прежде всего общения между людьми разных поколений.

Научному сообществу, практическим специалистам образовательной сферы предстоит еще долго, и в каждом случае с учетом индивидуальных проявлений разбираться в «невоспитанности» взрослого мира (и в семье, и в образовательных организациях). Ребенок, к которому относятся, как к равному, ощутит свою значимость, и будет постоянно стремиться к повторению этого ощущения [3].

Не существует идеальных, всегда пригодных методов воспитания, которые подошли бы к любой ситуации и к любому ребенку, а их применение – дело творческое. Задачи практической психологии и педагогики решаются путем отказа от стереотипии и развития рефлексии (что я собираюсь делать, что делаю, и в чем смысл того, что я делаю), привлечения мыслительных средств для анализа профессиональной деятельности, проектирования и совершенствования коммуникативных способностей, рассмотрения, осмысления и закрепления своей профессиональной позиции. Преодоление возникающих затруднений возможно не только путем усиления обучающей и воспитательной функции образования, направленных вовне, на окружающий мир, но и его развивающего потенциала, когда образовательный вектор направляется вовнутрь, на самого себя.

Список использованной литературы

1. Зыкова, М.Н. Аксиологические основания образа человека и труда в традиционной культуре // Патриотизм и профессионализация в контексте гражданской лояльности: сборник научных статей / отв. ред. Л. Б. Шнейдер, И. В. Егоров. – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 26–33.
2. Современная реальность: вызовы, риски, перспективы: монография / О. О. Андронникова, Л. Б. Шнейдер, О. А. Белобрыкина и др.; под научн. ред. О. А. Белобрыкиной; Новосибирский гос. пед. университет. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 130 с.
3. Шнейдер, Л. Б. Компетентное родительство / Л. Б. Шнейдер, М. Н. Зыкова. – М.: МПСУ, 2018. – 126 с.
4. Шнейдер, Л. Б. Философия учительства, или Некоторые размышления об аксиологических основаниях педагогической деятельности / Л. Б. Шнейдер, М. Н. Зыкова // Проблемы современного образования. – 2016. – № 3. – С. 20–38.
5. Шнейдер, Л. Б. Центрация как ключевой момент в становлении идентичности / Л. Б. Шнейдер // Сборник тезисов Международной научной конференции «Культурно исторический подход: от Л. С. Выготского – к XXI веку» – М.: РГГУ, 2017. – С. 150–154.