

Попытка разрешения конфликта педагогического самоопределения.

Начинающий преподаватель всегда сталкивается с массой проблемных ситуаций. Его профессиональное становление связано с тем, насколько удачно эти ситуации будут разрешаться. Но для того, чтобы справиться с затруднением, нужно, как минимум, понять, в чем оно состоит.

Начинающий преподаватель, как правило, не способен выделять и отслеживать собственные действия. Ученики для него также выступают как некая аморфная общность, демонстрирующая то безразличие, то противостояние и не поддающаяся привлечению к учебной работе. Ситуативные вспышки интереса непонятно чем вызываются и непонятно от чего гаснут. При таком ходе дел преподаватель может быстро сломаться и броситься на поиски менее конфликтной работы.

Чтобы вхождение в педагогическую деятельность было менее травматичным, преподавателю необходимо иметь набор модельных представлений, которые могут выступить как опоры при анализе ситуации и определении существа возникшей проблемы.

В качестве такой опоры может выступить представление о двухслойности пространства взаимодействия учителя и учащихся. В этом пространстве существует возможность выполнять роли ученика и учителя (т.е. строить свое поведение в соответствии с теми ожиданиями, которые связаны с выполнением этих социальных функций). Но также существует и возможность занять позиции ученика и учителя. Ученик — это тот, кто осознал ограниченность своих возможностей и пытается ее преодолеть. Учитель призван сотрудничать с учеником, обеспечивать процесс его развития [1].

Отношения, которые связывают между собой учителя и ученика, "исполняющих" соответствующие роли, назовем конвенциональными — ведь здесь открыто или неявно задаются взаимные обязательства сторон; некоторый договор, конвенция, которую они взяли соблюдать (обычная реакция ученика на превышение преподавателем своих полномочий: "Мы так не договаривались!").

Отношения, которые возникают в случае занятия позиций ученика и учителя,

назовем учебными. В случае возникновения этих отношений оказываются на периферии те реалии, которые являются центральными для конвенциональных отношений — зачеты, экзамены, оценки. Здесь главным становится что-то другое.

Про учебные отношения будет неточным сказать, что они существуют. Они бывают и не очень часто. Но то, что они все же случаются, — это, пожалуй, единственное, что может удержать человека на преподавательской работе.

Таким образом, ученики перестают быть для нас аморфной массой. Среди них появляется "конвенционалы", готовые выполнять любые (разумные) требования для получения вожаденной отметки, и "учащиеся", которые искренне заинтересовались содержанием учебного предмета. Кроме них еще появляется колоритная фигура "халявщика", который хочет получить приличную оценку, но уклоняется от выполнения конвенции и не гнушается при этом имитацией "учебности", т.е. заинтересованности материалом.

Преподаватель может теперь интерпретировать и свои действия. Они могут быть направлены на задание и поддержание конвенции или — на выстраивание учебного взаимодействия. Возможно, преподаватель обнаружит и у себя элементы "халявности". Появляются и целевые ориентиры: при осуществлении преподавательской работы нужно четко задавать и реализовывать конвенцию, создавать условия для возникновения учебных отношений и пресекать в корне попытки "халявы".

По нашим наблюдениям, динамика освоения преподавателем двухслойного пространства взаимодействий может зависеть от того, как устроено содержание учебного предмета. Попробуем рассмотреть, чем отличаются ситуации, возникающие при преподавании классического курса математики (в школе и в вузе) и курса, выстроенного в идеологии развивающего обучения [2].

В тех случаях, когда содержание учебного предмета находится еще в стадии разработки (и он носит гордое имя экспериментального), как правило, отсутствуют учебники, т.е. у учеников нет возможности самостоятельно обратиться к материалу курса. Также нет системы проверочных заданий с заранее известными (преподавателю) ответами, с помощью которых можно было бы осуществить формальный контроль знаний. В становлении преподавателя, начинающего свою

профессиональную деятельность с работы над таким учебным курсом, можно выделить несколько этапов.

На первом этапе предметом усилий преподавателя является выстраивание собственного понимания содержания курса. Помогают оформлению понимания реплики студентов, результаты выполняемых работ. Самих студентов (школьников) как предмета действий на этом этапе для преподавателя не существует. Он может, к примеру, прийти в глубокое замешательство, когда завзятые "конвенционалы" спрашивают у него про домашние задания или про требования к зачету. На этом этапе ни конвенциональные, ни учебные отношения со студентами (школьниками) преподавателем не выстраиваются целенаправленно. Не предъявляется система требований: требования формируются эпизодически и лишь самые необходимые. Словом, преподаватель ведет себя так, что у студента появляются все возможности занять позицию "халявщика". Что многие из них и делают. Этот этап завершается тем, что преподаватель достигает в первом приближении собственного понимания того, что должно быть содержанием курса.

На втором этапе он замечает тех студентов, которые также пытаются разобраться в содержании предмета. У преподавателя возникает ориентация на выстраивание учебных отношений. Из студенческой массы для него выделяются те, у которых он чувствует "границу понимания". Второй этап завершается тем, что преподаватель обнаруживает и разрабатывает способы контроля чужого понимания.

Только на третьем этапе, преподаватель начинает "осваивать" конвенциональные отношения. Разрабатывается система взаимных договоренностей и формальных требований к студентам. На этом этапе начинается борьба с "халявщиками", что вызывает их недоумение и возмущение (особенно если история их взаимоотношений с преподавателем разворачивается, начиная с первого этапа).

На четвертом этапе преподаватель пытается целенаправленно "втягивать" студентов в учебные отношения, начинает действовать так, что студентам становится интереснее занять позицию "учащегося", нежели все прочие. Собственно на этом этапе он и начинает учить.

Особенности "классических" курсов математики заключаются в том, что, во-первых, содержание курсов зафиксировано в учебниках, во-вторых, существуют

образцы, по которым можно освоить решение задач при минимальной помощи преподавателя, и, в-третьих, существует система задач (с ответами), которые преподаватель может использовать для контроля и отработки навыков.

Преподаватель, начинающий свою профессиональную деятельность с "классического" курса, уже представляет, в принципе, чему он должен учить и имеет средства для формальной проверки уровня знаний. У него нет необходимости сразу выстраивать содержательные критерии проверки и нащупывать "границу понимания". На первом этапе предметом его забот является выстраивание собственного имиджа, установление статусных отношений. Изобретаются разные способы заставить учиться тех, кто отлынивает (иногда заявляются супержесткие требования: 100 интегралов к зачету). Те, кто учатся сами, оставляются в покое или используются как образец для остальных. На этом этапе происходит вхождение преподавателя "в роль".

На первом этапе преподаватель не различает конвенциональных и учебных отношений и относится к студентам как к тем, кого надо заставлять учиться. На втором этапе он «замечает» студентов, которым интересен преподаваемый предмет. Заканчивается это обычно тем, что эти студенты «втягиваются» в какие-либо другие формы обучения (спецкурс, курсовая работа) и там с ними усиливаются учебные отношения.

На третьем этапе преподаватель осваивает приемы вовлечения студентов в работу по своему предмету, т.е. целенаправленно создает условия для учебных отношений.

Такой путь вхождения в педагогическую деятельность имеет некоторые преимущества. Во-первых, преподаватель не создает изначально условий, подталкивающих студента к позиции «халявщика» (как это часто бывает на экспериментальных курсах), и это полезно в воспитательном аспекте. Во-вторых, нет опасности заикливания на этапе определения и понимания содержания курса и привычки работать «тихо сам с собою», не взаимодействуя с учениками (как это может случиться на экспериментальном курсе). В-третьих, преподавателю-новичку с самого начала задаются ориентиры и предоставляются средства работы, что может сделать ситуацию освоения педагогической работы менее травматичной.

Мы попробовали выделить некоторые «чистые» типы освоения начинающим преподавателем пространства взаимодействия с учениками. Но, как говорил один старик, в действительности все выглядело иначе, чем на самом деле. В реальной ситуации педагогу приходится заниматься всем сразу и одновременно, и здесь возможна расстановка только тех или иных акцентов. Каждый из описанных типов вхождения в педагогическую деятельность имеет свои преимущества и недостатки. Как выглядит оптимальный вариант? Возможен ли «царский » путь к вершинам педагогического мастерства? Мы не знаем.

Литература:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986г.
2. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте// Вопросы психологии, 1990, №3.