

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ

В.П. Бездухов

Самарский государственный педагогический университет

Профессиональная деятельность учителя как разновидность его трудовой деятельности есть не что иное, как педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии. Полагаем, что термины «профессиональная деятельность учителя» и «педагогическая деятельность» несут одну и ту же смысловую нагрузку, поскольку и в том, и в другом случае речь идет о профессии учителя. Исходя из этого при анализе понятия «профессиональная направленность» становится возможным употреблять понятие «педагогическая направленность» в качестве образующего синонимический ряд. Как синонимы они, естественно, имеют различное содержание. Однако это различие следует искать в первую очередь на уровне социологии, а не на уровне педагогики.

Если принять во внимание, что понятие «деятельность» полисемично, а такие понятия, как «труд», «работа» и т. д. выступают в качестве семантических эквивалентов понятия «деятельность», то «профессиональная деятельность учителя» и «педагогическая деятельность учителя» являются синонимами. Подтверждение данной точке зрения находим у Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской, которые употребляют их также в качестве синонимов. Более того, ученые употребляют термины «профессиональный» и «педагогический» в их единстве, а именно: «профессионально-педагогическая деятельность», а не просто «профессиональная деятельность учителя» или «педагогическая деятельность» [4].

Понятие «направленность» в психологических и педагогических исследованиях обычно соотносят с категорией «личность». Направленность, взятая в качестве целого, являясь, согласно мнению К.К. Платонова, подструктурой личности, включает в себя несколько связанных иерархий ее форм: влечение, интерес, мировоззрение, убеждения, – в которых проявляются как отношения, так и нравственные качества [6, 126–127]. Формы направленности, выделенные К.К. Платоновым, – это не что иное как потребности и мотивы деятельности и общения, которые являются потенциальными, а могут становиться и актуальными.

Данные психологические понятия относятся как к личности, так и к деятельности. Они, находясь в диалектическом единстве, хотя иерархически и подчинены друг другу, от низших форм направленности к высшим, являются проявлением единства сознания и деятельности, деятельности и личности. Следовательно, изучая направленность личности учителя, мы определяем направленность его профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональная деятельность учителя – это всегда активное отношение. Она не может быть безличностной, поскольку направлена на ученика. Педагогическая деятельность не существует вне личности учителя как субъекта деятельности, поэтому и направленность деятельности учителя представляется как направленность личности учителя в педагогической деятельности.

Получаем возможность употреблять понятия «направленность личности» в деятельности и «профессиональная направленность деятельности» личности как идентичные, несущие одинаковую смысловую нагрузку и отражающие одну и ту же реальность – профессиональную деятельность учителя как личности. Подтверждение тому, что данные понятия идентичны, мы находим у Б.Г. Ананьева: «Психология безличных процессов должна быть заменена психологией деятельности личности или личности в деятельности» [1, 235].

Чтобы определить педагогические условия, необходимые для формирования профессиональной направленности будущего учителя,

содержания, форм и методов общепедагогической подготовки, следует проанализировать понятие «направленность». Анализ исследований, посвященных проблеме направленности личности и ее формированию, выявил ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга подходов. В основаниях этих подходов находятся идеи С. Л. Рубинштейна, который доказал, что испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его того, в чем он нуждается или в чем заинтересован, порождает направленность на соответствующий предмет. Проблема направленности, с точки зрения ученого, – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов человеческой деятельности определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами. Направленность личности выражается в многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником деятельности. В процессе деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием [8, 518 – 522].

Анализируя психологическое описание направленности человека, сформулированное С.Л. Рубинштейном, видим, что это понятие представляет собой динамическую систему потребностей, мотивов, интересов, устремлений и запросов, находящихся в сложных связях и отношениях, в различных соподчинениях друг к другу.

В рамках одного подхода исследования сущности профессиональной направленности группируются вокруг теории отношений (В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев). Отношения в качестве системы временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами, в качестве целостной системы «индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [5,16] определяют направленность предстоящей деятельности, будущего поведения.

В концепции В.Н. Мясищева важна идея о том, что общие и частные отношения человека образуют систему, в которой они структурируются по степени обобщенности: от связей с отдельными сторо-

нами действительности до связей со всей объективной реальностью, следовательно, сфера действий личности становится фактически безграничной.

Дальнейшее развитие концепция отношений человека к действительности получила в трудах А.А. Бодалева. Система отношений человека, подчеркивает А.А. Бодалев, выступает как определенная структура, где образующие ее отношения субординированы таким образом, что в них ведущими, подчиняющими себе все другие являются те из них, в которых выражены потребности и интересы личности. Отношения человека – это всегда более или менее устойчивые для личности тенденции отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и определенным образом действовать и вести себя [2, 6-7].

В рамках другого подхода исследования сущности педагогической направленности группируются вокруг теории Л.И. Божович, установившей, что направленность личности школьника складывается как внутренняя позиция, которая отражает всю структуру его отношений к бытию, людям и самому себе. Через эту внутреннюю позицию, сформировавшуюся на основе его опыта, возможностей и ранее возникших потребностей и стремлений, в каждый момент преломляются воздействия, идущие от окружающей среды [3, 174].

Направленность личность – это результат наличия определенной структуры мотивационной сферы, которая характеризуется сменой доминирующих мотивов по содержанию. Иерархическая структура мотивационной сферы, в которой одни мотивы доминируют, подчиняя себе действие других, в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение моральных ценностей, ставших доминирующими мотивами деятельности и поведения [3, 167 – 168].

Идея об иерархическом строении отношений человека к миру, к людям и самому себе, о субординации отношений, а следовательно, о субординации мотивов (мотив как основание деятельности является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия, выступающая субъективно как желание, стремление, потребность и т. д. –

В.Н. Мясищев – [5, 25] была специфическим образом реализована В.А. Ядовым в его концепции диспозиционной регуляции поведения и деятельности человека. Данная концепция связывает, на наш взгляд, раскрытые выше два подхода к определению сущности направленности учителя.

Основная идея данной концепции заключается в следующем: человек обладает сложной системой диспозиций, фиксированной в его социальном опыте, то есть предрасположенностью воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом [7, 5].

Согласно этой концепции, направленность личности учителя и его деятельности как систему отношений к миру, к людям и самому себе можно проанализировать. Во-первых, это объясняется тем, что и диспозиции, и система отношений, определяющие позицию учителя, регулируют его деятельность и поведение, характеризуют его предрасположенность действовать определенным образом в конкретной социальной или педагогической ситуации. Во-вторых, диспозиции человека: элементарные фиксированные установки, социальные фиксированные установки, направленность интересов, ценностные ориентации – иерархически организованы таким образом, что «нижние уровни диспозиционной системы перестраиваются так, чтобы обеспечить реализацию поведения (деятельности – Е.Б.), регулируемого адекватным ситуации более высоким диспозиционным уровнем, то есть ведущим мотивом» [7, 31].

Мотивы, в качестве которых могут выступать и ценности, и ценностные ориентации, и потребности и т. д., в мотивационной сфере также иерархизованы. Формирование ведущих мотивов деятельности определяет и направленность деятельности будущего учителя. Какой бы уровень диспозиции (ее когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты в их единстве) ни реализовывался бы в конкретный момент в определенных условиях, он выражает и соответствующее данному уровню и его содержанию отношение человека к миру, к

людям и самому себе. Следовательно, его отношения также структурируются определенным образом.

Принципиально важно отметить, что ценностные ориентации, занимающие высший уровень в диспозиционной системе учителя, как это экспериментально доказано В.А. Ядовым, определяют его деятельность и поведение, подчиняя себе действие других уровней диспозиционной системы педагога. Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального мышления педагога. Ценностные ориентации учителя выражают его отношения к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят педагога в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сферу противоречий, с которыми сталкивается педагог.

Ценностные ориентации – это уровень, определяющий смысл жизни учителя, его позицию по отношению к жизни вообще и к жизни ученика. Они соединяют и мобилизуют мотивы, цели и намерения личности педагога. Ценностные ориентации являются критерием для оценки результатов, достигнутых в деятельности по обучению и воспитанию, по формированию системы отношений к миру, к людям и самим себе. Они являются и критерием сложившихся межличностных отношений между учителем и педагогическим коллективом, учащимися, их родителями. Ценностные ориентации педагога как критерии для оценки реализованных в деятельности отношений обуславливают его выбор философско-этических (ценности), психологических (мотивы, смыслы, намерения...), операциональных (действия, поступки) ориентиров не только собственного развития и становления как личности, как человека, как индивида, как субъекта деятельности, но и воспитания, и развития детей. На основе этих ориентиров позиция учителя соотносится с позицией ученика, с миром жизни ребенка.

Все это позволяет обосновать основные функции ценностные ориентации. Во-первых, они определяют категориальный аппарат

сознания учителя как профессионала и как человека. Во-вторых, они задают критерии для оценок социальных, политических, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания, на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный (личностный) «профиль» личности учителя. Сетка ценностных ориентаций позволяет ему принимать или отклонять ценности, то есть осуществлять их выбор, проводить гуманистическую экспертизу.

Анализ концепции В.А. Ядова показывает, что диспозиции выражают направленность человека, направленность его деятельности и поведения, его ценностные ориентации, занимающие высший уровень в диспозиционной системе. Исходя из этого, профессиональная направленность учителя есть система его ценностных ориентаций, отражающая и определяющая главные и относительно постоянные отношения педагога к основным сферам материальной и духовной жизни общества, к людям и самому себе. Совокупность этих отношений, задаваемая ценностными ориентациями, образует и адекватную этим ориентациям профессионально-педагогическую позицию, реализуемую в деятельности и общении, что и обеспечивает единство направленности деятельности и позиции, которое состоит и в том, что реализация деятельности есть и реализация позиции.

Отношения определяют направленность деятельности учителя, ее личностный смысл. Педагогическая деятельность, как процесс решения педагогических задач, есть деятельность по включению учащихся в систему многообразных отношений. Качество этих отношений зависит от учителя, от того, реализует ли он ценности во имя развития ребенка, приобщает ли он его к ценностям таким образом, чтобы они (ценности) инициировали деятельность ученика по сохранению и трансляции культуры.

Нравственность педагога, как мир его ценностей, определяя направленность его деятельности и его взаимодействия с миром и с

учащимися, в силу всепроникающего характера морали является не просто элементом личностного компонента учителя, а его аспектом.

Если исходить из того, что нравственность учителя есть мир его ценностей, а структуру индивидуальной нравственности составляют нравственные знания, взгляды, убеждения, преобразующиеся в мотивы и намерения, нравственные качества, проявляемые в блоке педагогической компетентности, то и качества личности учителя можно рассматривать как ценности.

Данное утверждение основывается на том, что качества проявляются в отношениях учителя к деятельности, к учащимся и их деятельности. Личностные качества, резюмируясь в отношениях педагога, становятся одним из показателей его педагогической компетентности. Гуманность, честь, ответственность и т. д., как нравственные (личностные) качества учителя, являются сами по себе моральными ценностями, поскольку они, будучи отнесенными к человеку, имеют значение как для него, так и для других. Ценности, которые учитель принял и исповедует, определяют содержание его субъективной ценностной системы, его нравственности. Ценности, принимающие форму мотива, определяют содержание профессиональной направленности учителя.

Нравственность учителя как проекция личностных отношений «выступает как выражаемый в универсальных нормах принцип единения индивидов в целостность общения – процесса их консолидации в коллективного объекта культуры. С этой точки зрения нормы нравственности суть универсальные определения способов вовлеченности индивидов в общение, или самореализация их как субъектов культуры» [9, 188]. Нравственность учителя как человека и профессионала – это субъективный момент, являющийся не чем иным, как осознанием нравственных потребностей, намерений, мотивов и целей деятельности, жизнедеятельности, которые он соотносит с потребностями, намерениями, мотивами и целями учащихся.

Мир нравственности учителя, который он проецирует на учащихся, вступая с ними во взаимодействие в различных организационных формах обучения и воспитания, это и мир его ценностей. Обобщен-

ные представления учителя о социуме, о человеке, о деятельности, ориентированной на развитие ребенка, раскрывают его предпочтения, потребности, интересы, его отношения к миру, к людям, к себе.

Совокупность ценностей в мотивационной сфере, смысловой и диспозиционной системе педагога, которые в своем единстве регулируют и направляют его деятельность, определяет теоретическую концепцию профессиональной направленности студента – будущего учителя, содержание и процессуальные стороны профессиональной подготовки, а впоследствии и самостоятельной педагогической деятельности по формированию эмоционально-ценностного отношения школьников к миру, к людям и самим себе.

Содержание профессиональной направленности образуют ценности, направленность на которые составляет его ценностные ориентации. Ценности, как мотивы, определяют строение мотивационной сферы, как смысловые образования – строение смысловой динамической системы, как ценностные ориентации – строение диспозиционной системы учителя.

При обосновании сущности профессиональной направленности мы не ограничиваемся признанием того, что деятельность учителя ориентирована на личность ученика, его развитие и становление, но исходим из мысли, что в процессе обучения и воспитания происходит как бы встречное движение: не только от учителя к ученику, но и от ученика к учителю; ученик как субъект деятельности также вступает в отношения с другими людьми (в том числе и с учителем) на основе сложившихся у него ориентаций. При таком взгляде роль учителя определяется как стимулирование развития гуманистической ориентации во взаимоотношениях ученика с другими людьми. В той мере, в какой учитель помогает осознать школьнику «золотое правило нравственности», в той мере он выполняет свое гуманистическое и профессиональное призвание.

Такая трактовка сущности профессиональной направленности учителя вписывается, во-первых, в положение гуманистической психологии о том, что учитель создает условия (отношения-предпосыл-

ки) для освоения детьми системы ценностей: педагог своей деятельностью вызывает встречную активность у учащихся, руководит этой активностью; при этом руководство активностью детей предстает как развитие способности учащихся к выбору в процессе решения возникающих (целенаправленно создаваемых учителем) проблем.

Осуществляя руководство деятельностью (познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и т. д.), выполняя педагогические функции по воспитанию, обучению и развитию учащихся, учитель реализует себя. Самореализация учителя как предъявление себя учащимся означает, что он реализует ценности, выражает оценочное и ценностное отношение и т. д. Самореализации предшествует рефлексивный анализ характера и содержания взаимодействия, педагогического руководства развитием учащихся. Рефлексия позволяет педагогу осуществлять выбор цели и средств ее достижения.

Такая устремленность педагога по вызову встречной активности учащихся для овладения ими системой ценностей культуры и морали обуславливает не только развитие учащихся, но и развитие самого педагога, совершенствование опыта педагогической деятельности. Встречное движение учителя и ученика становится основой для создания такого пространства, в котором и возникают эффекты со-понимания, со-действия и т. д., совместных оценок и отношений (ценностных) к достигнутым результатам. На пересечении действий учителя и ученика в их встречном движении друг к другу осуществляется взаимный переход ценностей «для себя» в ценности «для другого», которые начинают определять направленность личности ученика.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: МГУ, 1988.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968.

4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Воронеж. – 1995.
6. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972.
7. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: ЛГУ, 1979.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т.2. – М.: Педагогика, 1989.
9. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. – М.: РОСПЭН, 1997.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ ПО ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

А.Л. Бугаева

Федеральный институт развития образования г. Москва

Движение российского общества к качественно новому состоянию, в основе которого находятся общечеловеческие начала жизни – гуманизм и сотрудничество, защита прав человека требуют новых подходов к воспитанию молодежи. Необходимость воспитания гуманной личности в сфере межнационального общения связана с многонациональным характером нашей страны, с одной стороны, и влиянием этнонациональных факторов, с другой.

В настоящее время стало очевидным, что межнациональные отношения – одна из сложнейших жизненных проблем, особенно для отдельных регионов страны, где она обозначилась довольно резко. При этом особую тревогу вызывает вовлечение молодежи в межнациональное противостояние.