

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ УСТАНОВКАХ УЧИТЕЛЯ-ФАСИЛИТАТОРА

И.Н. АВДЕЕВА

Украина, г. Севастополь, Севастопольский гуманитарный университет

Укрепление субъектной парадигмы в представлениях о характере педагогического процесса закономерно привело к изменению представлений о профессионально-личностной позиции, которую занимает учитель в этом взаимодействии. В субъект-субъектном взаимодействии с учениками учитель выступает прежде всего в качестве фасилитатора (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать).

Основу педагогической позиции учителя-фасилитатора составляет система личностных установок, реализующихся в процессах межличностного взаимодействия с учащимися. Первую установку К.Роджерс[7] описывает терминами «истинность», «открытость», «подлинность», «конгруэнтное самовыражение в общении» – она предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность свободно и открыто выражать и транслировать их учащимся. Вторая установка – «безусловное позитивное принятие», «доверие» – представляет собой личностную уверенность учителя в возможностях и способностях учащихся, принятие их целостно, а не при соблюдении каких-либо условий. Третья установка – «эмпатическое понимание» – это способность учителя видеть внутренний мир и поведение каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами.

Провозглашенные К.Роджерсом гуманистические максимы личностно ориентированного образования стали основой проведения разнообразных теоретических и прикладных исследований различных аспектов педагогической фасилитации, которые позволили, в определенной мере, расширить и конкретизировать представления о базовых профессионально-личностных установках учителя-фасилитатора и их роли в личностно развивающем педагогическом процессе.

Представляется важным дополнить ценностно-смысловое поле ключевых установок педагога-фасилитатора следующими концептами:

«Презумпция приемлемости»

«Достоинство различия»

«Толерантность к неопределенности»

«Пространство возможного»

В содержании концепта «Презумпция приемлемости» акцентируется когнитивно-доказательный аспект установки на безусловное позитивное принятие («неприемлемость тех либо иных взглядов или действий требует обоснования» [3; с.193], и в этом плане оно отражает осознанную педагогом необходимость уйти от диктата положительного в педагогических целях и методах работы, признание права ребёнка на данное поведение. Кроме того, презумпция приемлемости, как оптимистическое отношение к индивидуальным проявлениям воспитанника, ориентирует педагога на их продуктивное использование в учебно-воспитательном процессе, подчеркивая и обуславливая деятельностный контекст безусловного позитивного принятия: «...для адекватного воспроизводства педагогическим процессом качеств и свойств жизни... в педагогическую деятельность необходимо вводить планирование, осуществление и реализацию, наряду с позитивным, и разумно просчитанных доз негативного, развивающе противостоящего положительному» [5; с.90.]. Если при организации учебного взаимодействия педагог исходит из презумпции приемлемости, это позволяет ему «удерживать когерентность достаточно разнородных идей и представлений» [6; с. 10], тем самым создавая и обогащая содержательно-смысловую основу для учебного диалога и развития индивидуального опыта учащихся.

Позитивный, оптимистический контекст концепта «Презумпция приемлемости» объединяет этот концепт с концептом «Достоинство различия». Ценностно-смысловое ядро концепта составляет понимание и принятие педагогом учебных различий (во мнениях, оценках, способах поведения и принятия решений и т.п.) как потенциальной многозначности (содержательной, ценностной, поведенческой...) педагогического взаимодействия, как актуализирующегося веера профессиональных возможностей для продуктивных педагогических решений, как ценного ресурса развития.

Следует отметить, что реализация в реальном педагогическом взаимодействии установки на «ценение» различий может быть существенно затруднена определенными психологическими особенностями этого взаимодействия, характерными для происходящего сейчас в массовой школе перехода от доминантно-формирующей к лично-развивающей парадигме образования[2].

Традиционная педагогическая позиция и явно и неявно предусматривает нацеленность учителя на достижение четко определённого, заранее сформулированного результата педагогической деятельности (определённый уровень знаний, умений, навыков, определённые качества поведения, определённые позитивные личностные характеристики...). Фасилитативная педагогическая позиция, напротив, абсолютизирует индивидуальные, разнообразные, неоднозначные проявления учащихся. Эти проявления могут не совпадать с педагогическими ожиданиями, и даже противоречить им... Неоднозначные (в плане «педагогического идеала») реакции детей, не идентифицированные в позитивном контексте как желательные проявления творчества самоактуализации, приводят к негативизации индивидуально-специфических влияний педагога на воспитуемых, что затрудняет/исключает педагогическую фасилитацию.

«Толерантность к неопределённости», в контексте представленных выше особенностей педагогического взаимодействия, выступает в качестве центральной, системообразующей установки педагога-фасилитатора. Основывающаяся на принятии презумпции приемлемости и достоинства различия, толерантность к неопределённости предусматривает, прежде всего, способность принимать неопределённость педагогической деятельности и её результатов позитивно, как потенциальную многозначность перспектив развития и способов самореализации всех участников взаимодействия. Именно такая установка позволяет учителю выйти за рамки традиционной педагогической ценностной и методической дихотомии, когда учителю предписано ориентироваться на определённый набор и уровень развития однозначно положительных/отрицательных качеств ученика, используя для их формирования/устранения четкие методические приемы и технологии. Позитивное принятие неопределённости/многогранности педагогических феноменов устраняет необходимость повседневной (дефицитарной по психологическим механизмам) жертвенности учителя по отношению к воспитанникам. Постоянное жертвование собой несовместимо с позитивным принятием.

Концепт «толерантность к неопределённости» является частью более широкого, несущего прежде всего, методологическую нагрузку, концепта – концепта «Пространство возможного».

«Пространство возможного» как смысловая установка учителя-фасилитатора предполагает понимание им образования как динамичного пространства возможностей (принципиально неоднозначного и неопределённого), а не как набора заданных (социально одобренных/заказанных) содержаний и «траекторий развития». Неопределённость пространства образования обусловлена существенным влиянием на его ход и результаты всех субъектов-участников. Это значит, что реальность образования не может быть исчерпывающим образом постигнута и методически детерминирована. В определённой мере содержание установки «пространство возможного» реализуется в фасилитативных принципах опоры на личностные ресурсы партнера и футуральности [1]. В соответствии с этими принципами одной из ключевых задач педагога является

выявление и ценностная презентация ученику таких его качеств и особенностей, которые могут быть ресурсом личностного роста, но ранее в качестве таковых не рассматривались и не использовались.

Смыслом педагогической деятельности учителя, работающего в сфере образования как в пространстве возможностей, становится обеспечение таких условий для личностного развития учеников, при которых для них становится возможным «переход из режима детерминированности в режим самодетерминации при подключении рефлексивного сознания» [4; с.21]. Основания для профессионального целеполагания и поиска соответствующих алгоритмов педагогических воздействий могут быть даны очерченными Д.А.Леонтьевым динамика основных взаимопереходных состояний развивающегося человека (чередующихся фаз «открытости (толерантной восприимчивости) и закрытости (эгоцентрического воздействия) в отношении человека с миром») и механизм воплощения возможности в действительность: «Главным содержанием фазы открытости являются расширение спектра возможностей действия, которые может обнаружить для себя субъект, максимизация потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, и самоопределение по отношению к ним, раскрытие потенциала свободы. Главным содержанием фазы закрытости является сужение спектра возможностей, совладание с их избыточностью через осуществление выбора и переход к реализации, преодоление неопределенности, раскрытие потенциала ответственности», «В этом переходе происходит трансформация: возможное – ценное (осмысленное) – должное – цель – действие» [4; с.19-20].

В плане пропедевтики профессионально обусловленных личностных деформаций у педагогов принятие идеи образования как пространства возможностей позволяет уйти от императива глобальной ответственности, когда учитель обязан формировать личность ученика, предлагая ему уже «готовую цель в качестве заведомо ценного и должного» [4; с.21], и, соответственно, принимать на себя ответственность за получившийся результат. Безусловно, речь не идет об уходе от ответственности, речь идет о новом её качестве – разделенной ответственности.

Представленные концепты образуют когнитивно-ценностное ядро профессионально-личностных установок педагога-фасилитатора, действующего в поле гуманистической личностно-развивающей образовательной парадигмы.

Литература:

1. Авдеева И.Н. О методологических основаниях фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе // Горизонты образования. – 2005. – № 3. – С.7-19.
2. Авдеева И.Н. Педагогическое творчество и педагогическая фасилитация // Вестник Московского государственного областного университета, серия «Психологические науки». - №1. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – С.114-120.
3. Балл Г.А. Головні настанови раціоналізму як світогляд ної методологічної орієнтації: Матеріали Всеукраїнської конференції «Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура» 22 лютого 2011р., м. Київ. – К.: ІОД НАПН України, 2011. – С. 189–200.
4. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. - № 11. – С.3-27.
5. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 96с.
6. Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография /Отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Стёпин. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – 672с.
7. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s. – Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312p.