



Вестник высшей школы
ISSN 1026-955X

Alma mater

Об одном аспекте гуманитаризации высшего образования

2013 2012 **2011** 2010 2009

ноябрь октябрь сентябрь август **июль** май апрель март

В статье анализируется феномен личностного знания, приобщение студентов к которому рассматривается как важнейший компонент процесса гуманитаризации высшего образования. Анализируется состав личностного знания, условия его успешной «трансляции», включая особенности личности преподавателя (ученого). Все они выступают как профессионально важные качества и должны входить в систему квалификационных характеристик, по которым определяется профессионализм преподавателя и строится система повышения квалификации.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, личностное знание, ценности, вера, интеллектуальные эмоции, чувство красоты, стили педагогического общения, черты личности, профессионально важные качества.

В публикациях и на конференциях, посвященных проблемам гуманитаризации высшего образования, чаще всего говорится о расширенном и углубленном преподавании гуманитарных дисциплин, стержневой роли родного (русского) языка и культуры в формировании гуманитарного мышления, единстве тенденций гуманитаризации и гуманизации высшего образования и ряде других проблем. Я хочу заострить внимание на еще одном важном (а может быть и важнейшем) параметре, который был обозначен в примере, приведенном В.А. Садовничим при ответе на вопросы на одной из таких конференций, проводившейся в МГУ им. М.В. Ломоносова^[1].

Пример этот я воспроизведу чуть позже, а сначала расскажу анекдот, впрочем, очень жизненный, который позволяет этот параметр выделить в чистом виде. Речь идет о всем нам знакомой ситуации, когда много раз читая лекцию на одну и ту же тему, мы делаем это иногда лучше, иногда хуже. Зависит это от многих факторов — нашего состояния, подготовленности

слушателей, даже качества аудитории (помещения) и т.д. Понимая, что лекция — это в определенной степени акт совместного творчества, результат которого никогда не может быть абсолютно одинаковым (если это действительно творчество), большинство преподавателей принимает это как неизбежную данность. Но вот один преподаватель решил (и здесь начинается анекдот), что можно найти хороший выход из этой ситуации. Он пришел к студентам и сказал, что подготовил для них идеальный вариант лекции, лучший, на который он способен, и записал его на магнитофон. Включил этот магнитофон и ушел. На следующий день он приходит со своим магнитофоном, а вместо студентов в аудитории стоят микрофончики.

Какое же измерение знания отсутствовало в этой идеальной по форме лекции и делало ненужным присутствие студентов? Прежде всего, это тот параметр любого знания, который можно назвать личностным знанием (по М. Полани [1]). Он передается только при непосредственном (лицом к лицу) общении.

О научном и личностном знании

Здесь уместно сделать небольшое отступление в область философии и методологии науки и научного знания. Представление о сущности и составляющих научного знания исторически изменчивы, изменяются и идеалы научного знания или идеалы рациональности. На стадии классической науки (науки Нового времени — XVI—XVII вв.) утверждались представления о научном знании как предполагающем единственность и абсолютную объективность истины, не зависящей от субъекта и вынесенной за его пределы. Единственное, что требовалось от ученого — это соблюдать правила и не допускать ошибок при проведении исследования, и тогда он получит искомую единственную истину. Эта истина полностью очищена от любых следов познавательной деятельности или тем более индивидуальности ученого. Полагалась возможность прямого сравнения полученного знания с самой реальностью (как изображения на картинке с самим предметом). До сих пор такое ограниченное представление о природе человеческого познания свойственно некоторым ученым.

Но уже на стадии неклассической науки были признаны множественность истины и зависимость знания от характера познавательной деятельности и используемых средств (инструментов). На уровне философской мысли это было постулировано уже в немецкой классической философии, а на уровне конкретных или частных наук — только в конце XIX—начале XX вв. Получаемые разными способами и с помощью разных средств научные знания могут даже в определенном смысле противоречить друг другу или дополнять друг друга. Эти разные знания в той мере истинны, в какой они позволяют решать те или иные практические или исследовательские задачи. То есть уже отрицается абсолютный критерий истины; этих критериев тоже много и поэтому они относительны.

В современной науке, находящейся на постнеклассической стадии по В.С. Степину [2] (иногда ее называют постмодернистской стадией), делается следующий, еще более чуждый для обыденного сознания шаг — знание зависит не только от самой познавательной деятельности и

используемых инструментов, но в определенном отношении и от личностных свойств исследователя.

В психологии это уже давно известный и неоспоримый факт. В качестве примера можно привести широко изученный (десятки томов написано на эту тему) «эффект экспериментатора». Простой пример — величина IQ одних и тех же испытуемых будет различной, если тестирование будет проводить строгий, авторитарный, не очень доброжелательный экспериментатор или доброжелательный, располагающий к себе (в первом случае — ниже и выше — во втором).

Вопрос на самом деле стоит даже более остро — во всяком знании, в т.ч. и естественнонаучном и точном, есть особая составляющая, которая называется *личностным знанием*. И эту субъективную компоненту нельзя рассматривать как неизбежное зло, как нашу неспособность на данном этапе развития науки очистить знание от следов личности его носителя или создателя. Очищенное от этой субъективной составляющей знание будет просто убито. Вот здесь я хочу привести упоминавшийся выше пример, приведенный В.А. Садовничим.

Речь шла о лекциях А.Н. Колмогорова, одного из величайших математиков последних двух столетий. Десятки его учеников стали академиками. Так вот, он, с внешней стороны, читал лекции, можно сказать, плохо. Часто допускал ошибки в формулах, исправлял и снова ошибался, стирая рукавом только что написанное или только что исправленное. «Но какая это была личность!» — сказал В.А. Садовничий.

Говоря нашим языком, у Колмогорова знание было сплавлено с его личностью, оно было чрезвычайно личностно нагружено, у него был ярко выраженный компонент личностного знания. В него входят личностная страстность и включенность в сам процесс познания, вера в правильность своего видения перспектив и направлений развития математики, сильнейшее эстетическое чувство «математической» красоты (прекрасного), отношение к жизни и к научной работе, система ценностей, отношение к людям и моральные установки и многое другое.

Такие люди как бы демонстрируют всем свою жизнь в науке, они живут и творят в ней в каждый данный момент и заражают своими образцами жизни и творчества других, демонстрируют поведение в критических ситуациях, конкретные эвристические приемы и т.д. Наблюдая такой процесс непосредственного творчества здесь и теперь, студенты включаются в него, сопереживают ему и тем самым становятся соучастниками всего творческого процесса, получая теплое, живое, одухотворенное человеческое знание, а не застывшее, обезличенное, холодное и поэтому чужое, а иногда и чуждое. Они как бы окунаются в «питательный бульон», из которого вырастает новое знание, и «выныривают» из него уже со своим вот здесь и сейчас построенным, выращенным знанием, которое, разумеется, всё равно отличается от знания **Учителя** и знаний, выращенных в это же время и в этом же месте другими соучастниками коллективного творчества.

Позже в личных беседах со многими слушателями лекций А.Н. Колмогорова я понял, что лишь часть студентов (и отнюдь не большая) была достаточно подготовлена, чтобы включаться в процесс такого «сотворчества», но это не меняет суть самого феномена.

Об умении передать личностное знание

«Передача» студентам личностного знания (правильнее сказать, приобщение их к этому знанию) может осуществляться только в непосредственном контакте преподавателя со студентами как при проведении занятий, предусмотренных учебным планом, НИРС, УИРС (прежде всего в «совместной продуктивной деятельности» по В.Я. Ляудис [3] и др.), так и при неформальном общении в студенческих школах, семинарах, разнообразных мероприятиях.

Приведенный выше пример является частным случаем феномена основателя научной школы. Личностное знание является неотъемлемым элементом парадигмы научного знания и усвоение всякой новой парадигмы, вхождение в число ее приверженцев предполагают принятие определенных субъективных составляющих, характерных для ее создателей. Особенно ярко этот феномен проявляется в развитии и угасании научных школ, когда чаще всего с уходом из жизни их основоположников, постепенно заканчивается и жизнь самой научной школы, поскольку ее важнейший элемент — личностное знание — может передаваться только в непосредственном контакте Учителя и учеников. Невозможна полная формализация субъективных компонентов знания, в котором только и может воспроизводиться новое поколение творцов. Такие знания фиксируются, как я уже отмечал, в:

привычках, манерах поведения, в иерархии жизненных ценностей, в отношении к жизни, природе, другим людям, к поиску истины;

конкретных подходах к осмыслению мира, поиску смысла жизни и научной деятельности;

конкретных эвристиках при решении профессиональных задач, приемах анализа и обобщения и др.

К тому же надо добавить тончайшие особенности поведения и эмоциональных реакций — что ценно, что важно, что вызывает восторг и безоговорочное принятие, а что безразлично и отвержение. Радость и умиление, гнев и ярость, удивление и отчаяние — весь спектр человеческих переживаний сопровождают процесс поиска истины, направляемой интеллектуальными эмоциями, выполняющими роль предвидения, предвосхищения будущих результатов научного поиска. Эвристическая функция эмоций экспериментально показана в психологии [4]. М. Полани особо подчеркивает роль «вѣдения»: «Науки открывают новое знание, однако новое вѣдение, которое при этом возникает, само не является этим знанием. Оно *меньше*, чем знание, ибо оно есть догадка; но оно и *больше*, чем знание, ибо оно есть предвидение вещей, еще не известных, а, быть может, и непостижимых в настоящее время» [1. С. 197].

Ясно, что основным механизмом приобщения к такого рода «питательному бульону» служит не только, а часто и не столько передача формальных знаний, сколько эмоциональное заражение (**экспрессивная функция**), втягивание харизматической личностью в свою орбиту «плеяды» обращаемых в новую «веру» учеников. Определенную роль здесь могут играть элементы суггестии.

Феномен лидера научной школы — это как бы крайний, наиболее яркий случай. Другим примером, демонстрирующим важнейшую роль и трудность усвоения личностного знания, является широкое и, в общем, полезное *движение по распространению передового педагогического опыта*. Многим начальникам от образования кажется, что стоит показать учителям образцы хорошо

построенных и эффективно действующих авторских систем обучения и воспитания, как также начнут работать все добросовестные и профессионально грамотные учителя. Проблема оказалась в том, что недостаточно усвоить внешние приемы той или иной авторской педагогической системы. Для ее воплощения в жизнь необходимо воспроизвести и личностную составляющую этой системы. То есть начать жить так, как живут эти новаторы, перенять систему их ценностей, способа мышления, мотивацию, интеллектуальные эмоции и чувство красоты. Но **это означало бы стать другим человеком**. Это, во-первых, невозможно, а во-вторых, и не нужно. Такой новый педагогический опыт хорошо усваивается лишь очень небольшим числом учителей, лично близких к автору этого «передового опыта». Все другие должны искать свой путь, строить или подстраивать под себя другие системы, более близкие им. Здесь особый акцент следует сделать на проблеме построения адекватного индивидуального стиля педагогической деятельности и педагогического общения с учетом психофизиологических и психологических особенностей каждого преподавателя. В индивидуальности любого человека есть свои сильные и слабые стороны, и именно *адекватный индивидуальный стиль* позволяет максимально использовать первые и нивелировать негативное значение вторых.

О педагогическом стиле общения

Как уже отмечалось, усвоение учащимся личностного опыта преподавателя возможно только в процессе непосредственного (лицом к лицу) педагогического общения, а не через тексты, учебники и строго формализованные процедуры «передачи» знаний. Но для того, чтобы приобщение студентов к личностному знанию преподавателей в принципе было возможно, необходима готовность и способность последних к живому, открытому и лично нагруженному (не формализованному) общению. Увы, большинство преподавателей не готовы, а порой и не способны к этому, прежде всего, из-за непонимания роли и ценности такого межличностного общения в педагогическом процессе. В лучшем случае такое общение кажется им уместным в специальной «воспитательной», а не обычной «учебной» работе.

Приведем в качестве примера один из наиболее часто встречающихся (особенно в средней школе) и достаточно четко диагностируемых *стилей педагогического общения*. Речь идет о так называемом авторитарном (директивном) стиле, описанном К. Левиным на примере общения учителя с классом в оппозиции к стилям демократическому и либеральному. Если обобщить данные разных авторов, то можно получить следующий вполне реальный, хотя и несколько гротескный портрет учителя, у которого сформировался ярко выраженный авторитарный стиль педагогического общения [5, 6]. Этому стилю свойственны следующие признаки.

◆ Личностное доминирование, единоличное принятие решений.

Учитель – «главный», «судья», он «всегда прав».

◆ Надличностная трансляция знаний, подлежащих безоговорочному копированию и усвоению.

Реализуется функционально-деловой и ситуативный подход, когда все личностные факторы учебного процесса как бы выносятся за скобки, а сам преподаватель максимально

деперсонализируется — его эмоции, страсти, эстетические и этические предпочтения предельно редуцированы.

- ◆ Склонность к догматизму — знания должны приниматься на веру, нежелательны любые сомнения или даже вопросы, содержащие такое сомнение даже в скрытой форме.
- ◆ Предпочтение монологического общения диалогическому.
- ◆ Работа не со всей аудиторией, а лишь с теми учащимися, реакция и поведение которых «устраивают» преподавателя, соответствуют его ожиданиям.
- ◆ Отношение к «обучаемым», исходящее из усредненных представлений об учащихся и абстрактных требований к ним; часто огульная характеристика учеников и студентов как недисциплинированных и безответственных.
- ◆ Недостаточное использование приемов индивидуализации и дифференциации обучения.
- ◆ Субъективность и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки знаний, умений, способностей.
- ◆ Недооценка самостоятельности учащихся и проявляемых ими инициатив; акцент, прежде всего, на исполнительности и послушании.
- ◆ Предпочтение негативных форм подкрепления позитивным (кнута прянику).
- ◆ Предпочтение прямых методов воспитания косвенным.
- ◆ Преимущественное использование дисциплинарных методов воздействия по сравнению с организационными.
- ◆ Принуждение учащегося к желательному для педагога поведению порой посредством манипулирования или даже открытой агрессии.
- ◆ Стереотипность используемых методов обучения и воспитания.
- ◆ Построение такой системы отношений с учащимися, которая часто провоцирует возникновение у них разнообразных феноменов личностной защиты.
- ◆ Эгоцентризм.
- ◆ Неудовлетворенность своей работой.
- ◆ Гипертрофированная боязнь допустить ошибку (педагогическую или фактологическую).
- ◆ Склонность к негативным педагогическим установкам.

Последняя черта является одним из бичей отечественной средней школы. Она проявляется в следующих *симптомах*.

1. Учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему».
2. При неверном ответе не повторяет вопроса и не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.
3. Иногда либеральничает — оценивает положительно неправильный ответ или демонстративно завышает оценку «плохому» ученику.
4. Порой обесценивает правильный ответ репликами типа «в кои-то веки Петров что-то разумное сказал».

5. Чаще ругает «плохого» за неверный ответ и реже хвалит за верный (по сравнению с «хорошим» учеником).
6. Часто не реагирует на ответ «плохого» или его поднятую руку, реже спрашивает.
7. Реже улыбается и смотрит в глаза «плохому» ученику, чем «хорошему».

Фактически наличие неадекватных и негибких коммуникативных установок является одним из проявлений недостаточной коммуникативной компетентности — профессионально важного качества любого педагога. Они могут вызвать крайне негативные последствия в отношениях учащегося не только к преподавателю, но и к учебному предмету или даже к учению вообще, особенно если речь идет о начальной школе, где большинство занятий ведет один педагог.

Эмоциональность как составляющая педагогического профессионализма

Нельзя требовать от каждого преподавателя яркой харизмы, не каждый способен быть создателем новой школы, но элементы личностного знания в той или иной степени обязательно присутствуют у каждого настоящего ученого, у каждого профессионального преподавателя, и он должен не скрывать их, вычищая (выскребая) из содержания своей работы как преподавателя все личное как не относящееся к делу, случайное и не заслуживающее внимания студентов. Понимание ценности и значимости для тех, кого мы учим, нашего неповторимого видения проблемы и отношения к ней, к науке, к профессии — важный компонент профессионализма самого преподавателя. В психологии показано, что эмоции выполняют не только энергетическую, но и содержательную функцию, выступая в роли эвристик при решении самых сложных проблем. А. Пуанкаре [7] говорил, что когда он делает изобретения в области математики, то им движет чувство красоты — то, что красиво, чаще всего верно (но требует проверки гармонии алгеброй — не обманчива ли эта красота, не приняли ли мы «красивость» за подлинную красоту); а то, что некрасиво, заведомо не верно и не нужно тратить силы на проверку. Ясно, что чувство красоты у математика совсем не такое, как у художника, поэта, футболиста или кораблестроителя, хотя что-то общее у всех них имеется. Рассказывают, что А.Н. Туполев, освобожденный из лагерей для выяснения причин неудачных попыток поставить на крыло очередной самолет, посмотрел на него и произнес свой вердикт: «Не полетит». «Почему?» — спросили у него. «Некрасивый», — ответил он. *И это чувство красоты, задающее направление для научного поиска — свое в каждой профессии, развивается в течение всей профессиональной жизни у каждого подлинного профессионала. Оно синтезирует в себе все формы опыта и его нельзя передать как готовое знание, но нужно терпеливо и направленно выращивать у каждого специалиста в ходе совместной, живой, продуктивной деятельности и личностного, открытого и, одновременно, глубинного общения.*

Заключение

Я хотел бы обратить внимание на то, что описанная здесь гуманитарная составляющая любого (в т.ч. и естественнонаучного) знания требует направленного культивирования. Уже отмечалось, что она «транслируется», в основном, при непосредственном общении преподавателя и учащегося и

особенно эффективно, когда они совместно решают задачи, ответ на которые (решение которых) не знает ни тот, ни другой. Способности и умения передавать этот компонент знания должны быть включены в состав профессиональных компетенций преподавателей любого профиля и всех уровней. Они должны учитываться при оценке квалификации преподавателей, их аттестации, при построении программ повышения квалификации, при конкурсном отборе. Короче говоря, требования к способностям и умениям передавать личностный компонент знания (вернее, приобщать к нему учащихся) должны войти в перечень профессионально важных качеств и в систему квалификационных характеристик, по которым определяется профессиональная пригодность преподавателя.

Необходимо также отметить, что «открытая» личностная позиция преподавателя и ученого, способность ценить свою личность, «не стесняться» ее, готовность к демонстрации своих личных позиций, пристрастий, ценностей, эстетических идеалов, поведенческих установок, приемов эвристического поиска при решении творческих задач и других личностных особенностей являются действенным фактором творческой активности в педагогической и исследовательской сферах как самих ученых, так и их воспитанников, особенно в ситуациях высокой неопределенности и недостатка информации.

Литература

1. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. — М., 1985.
2. Степин В.С. Теоретическое знание. — М., 2000.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. — М.-СПб., 2007.
4. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. — М., 1969.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М.-Нальчик, 1996.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшей школы: от деятельности к личности. — М., 2010.
7. Пуанкаре А. Математическое творчество // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. — М., 1970. — С. 135–145.

[1] «Традиции и инновации в образовании: гуманитарное измерение» (Москва, МГУ, 16.02.2007 г.).

07 июля 2011

© Вестник высшей школы 2008—2013