

Процесс гуманитаризации высшего педагогического образования при всем дружном ее принятии (подавляющее большинство – за) наталкивается на весьма серьезные препятствия. Этот процесс достаточно тонкий и деликатный, поскольку касается биографии, собственно человеческого бытия и преподавателя, и студента в высшей школе. Поэтому он не терпит ни произвола, ни диктата.

Однако на практике в административном порядке дается «сверху» установка на то, что выпускник высшей педагогической школы должен знать и уметь без учета того, что он понимает и чувствует при этом, определяется стандарт высшего педагогического образования, доля гуманитарных предметов в учебном плане. Но не только это обстоятельство делает долю гуманитаризации тяжелой.

Размышляя о ее проблемах, В.П. Зинченко вспоминает название книги В.В. Рязанова «Сумерки просвещения»: «Мы говорим о гуманитаризации, о гуманитаризации образования, а живем в сумерках, в которых просто некому гуманитаризировать» [1, с. 88]. Это резкое замечание было сделано шесть лет назад, что по нынешним меркам является сроком немалым. За это время образование успело пережить эйфорию кажущихся перемен, но центральная его проблема – гуманитаризации – едва (ли?) сдвинулась с места.

Преодоление дефицита гуманитарной компоненты в образовании является делом не столько рук, сколько ума и сердца непосредственных его участников. Поэтому какие бы доктрины или концепции высшего педагогического образования, связанные с его реформированием, ни выдвигались, какие бы эффективные технологии профессиональной подготовки будущего педагога ни разрабатывались, судьба их зависит от поддержки широкой педагогической общности, в конечном счете решается в связке «преподаватель – студент».

Для того чтобы идея гуманитаризации педагогического образования была реализована, она должна быть, прежде всего, положительно воспринята практиками, не отвергаться ими с порога. Неприятие гуманитаризации как стратегии педагогического обра-

зования может быть не обязательно открытым. Чаще всего оно выступает в скрытых, латентных формах, связанных с принятием иной, может быть, нерелексированной педагогом стратегии собственной профессиональной деятельности. Например, преподаватель занимает профессионально предметную позицию, считает трансляцию узко предметных знаний смыслом своей педагогической деятельности; или студент, ориентированный на позитивные, «положительные» знания, исходит из ненужности, в лучшем случае – дополнительности гуманитарного образования.

Но даже само по себе положительное отношение преподавателей и студентов к гуманитаризации образования не снимает проблемы, прежде всего, из-за абстрактной ее постановки. Движение от абстрактного к конкретному в этом случае наталкивается на барьеры. Феномен барьеров в образовании, их разновидности, способы преодоления развернуто представлены в научных исследованиях. Но взгляд исследователей на эти барьеры преимущественно односторонний – со стороны учащихся, студентов. Что же касается барьеров в системе отношений «преподавание – учение» со стороны преподавания, то эмпирически в контексте обсуждаемой темы выявлены следующие из них [2, с. 32-33]:

– склонность преподавателей к однозначным, раз и навсегда заданным дефинициям педагогических явлений. Оправданная в какой-то мере дидактическими соображениями, эта склонность обретает силу фиксированной установки, превращается в барьер на пути методологической рефлексии понятийного аппарата учебной дисциплины. Отсюда нередко встречающийся негативизм к попыткам, например, воспроизвести сущность образования как «тождество многих определений» (К. Маркс);

– обеднение образа студенческой аудитории, ее реальных учебных возможностей, отождествление обученности и обучаемости студентов. Так, упрощенное понимание принципа доступности, его отрыв от принципа развивающего и развивающегося обучения приводит преподавателя к мысли о тщетности усилий преодолеть некоторое

«западание» методологической составляющей в структуре учебного материала, а, следовательно, и ненужности для самого педагога той большой и действительно сложной работы по формированию собственной методологической культуры;

– отсутствие в созданной преподавателем профессиографической модели будущего специалиста требований к его методологической культуре, к тем стратегическим принципам, которые составляют регулятивно-ценностную структуру его профессиональной деятельности. Примечательно, что некоторые работники вуза истолковывают само понятие «методология» применительно только к научному исследованию;

– функционализм, односторонность, фрагментарность самой повседневной деятельности преподавателя, когда им слабо осознается взаимосвязь его собственных действий с усилиями всего профессорско-преподавательского коллектива. В результате индивидуальная педагогическая деятельность подчас представляется чем-то самодовлеющим, тогда как в действительности она обретает свой глубинный смысл лишь в контексте деятельности совместной. Рецидивы такой «педагогической робинзонады» – один из барьеров, мешающих овладению методологией системного подхода, тормозящих внедрение принципа комплексности в практику преподавания учебных дисциплин;

– определенная утилитарность в восприятии дидактических концепций, когда вузовский преподаватель стремится реализовать дидактические рекомендации, не углубляясь в логику их обоснования. В этом случае, например, концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса рассматривается как некоторая сумма технологий, утрачивая статус практически работающей теории.

Эти и подобные им барьеры обладают повышенной устойчивостью, сопротивляемостью, поскольку являются составляющими стиля педагогического мышления значительной части педагогического корпуса.

Предметно-преобразующая деятельность вузовского преподавателя обусловлена многими внешними и внутренними факторами. Социальные детерминанты задают контекст этой деятельности. Преподаватель не выступает как отдельно взятый индивид, «педагогический Робинзон». К. Маркс подчеркивал,

что «...*деятельность* моего всеобщего сознания как таковая является моим *теоретическим* бытием как общественного существа» [3, с. 590]. Любой преподаватель, включаясь в профессиональную деятельность, обладает какой-то частью накопленного социумом опыта. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах (обыденная, эстетическая, научная, учебная и др.) освоения действительности является и стиль мышления. Он выступает как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самой деятельности и ее результатом: «стиль мышления – способ отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия» [4, с. 12].

Стиль педагогического мышления – это особенность, сущностная характеристика педагогического мышления конкретно-исторической эпохи. Он является ядром методологической культуры педагога и выступает как система методологических принципов и характеристик, которыми в данное время руководствуется педагогическое сообщество в своем подходе к образованию.

Известно, что «... теоретическое мышление каждой эпохи – исторический продукт, принимающий в различные времена очень различное содержание [5, с. 366]. Особенностью современного педагогического мышления, его стилем является гуманитарная направленность: образование кануна XXI в. артикулировано гуманитаризацией. Свое конкретное выражение она получает в другодоминантности, диалогичности, рефлексивности, метафоричности как методологических принципах построения профессионального образования.

Сегодня ситуация в образовании в связи с его гуманитаризацией кардинально меняется. Она предполагает существенно иные по сравнению с традиционными концептуальные основания педагогического мышления, иную методологическую культуру преподавателя. Он уже не является исполнителем чьих-то планов, учебных программ, ретранслятором кем-то добытых знаний.

Ему доверена разработка вариативной части учебных программ, создание собственной рабочей программы, дополняющей базовую программу, разработка спецкурсов

и факультативов, построение учебного процесса в соответствии с собственным пониманием гуманитарных оснований профессионального образования, его ценностей, значения, смысла. Осуществить это профессионально без нового педагогического мышления невозможно. Как, впрочем, невозможно это осуществить и без знания предмета, и без новых образовательных технологий.

Но преподаватель современной высшей школы поставлен в такие условия, когда овладение методологической культурой выступает необходимым условием его профессионального самоопределения: «главное направление инновационных процессов в образовании есть прежде всего не смена содержания и педагогических технологий, а формирование *педагогического субъекта*» [6, с. 31]. Педагогический субъект сегодня – это носитель высокой методологической культуры, способный осмыслить собственную образовательную деятельность как деятельность гуманитарную. Причем не только осмысливать, но проектировать и выстраивать процесс профессионального образования сообразно его гуманитарной природе.

На пути гуманитаризации, кроме отмеченных барьеров, стоят традиции, причем некоторые из них – не на ее стороне. Несколько поколений педагогов учились на хрестоматийном примере беседы Алкуина с Пипином [7, с. 72-73], как не надо строить беседу. Несмотря на признание составителем хрестоматии по истории педагогики достоинств Алкуина (он был приглашен Карлом Великим ко двору, где вел преподавание риторики, диалектики, астрономии, написал учебники по всем средневековым наукам семи «свободных искусств»), его педагогическая деятельность оценивается негативно, как «образчик катехизического метода обучения», «его методика представляет собой яркий образец догматизма, мистики, пустословия». Санкционированная негативная оценка педагогической деятельности ученого монаха, да еще предтечи схоластики, была предreshена: ведь схоластика – это синоним оторванности от жизни, бесплодного умствования.

Что было, то было. Историко-педагогические факты не поддаются изменению, но их интерпретация в иное время может быть иной: «Нельзя изменить факти-

ческую вещную сторону прошлого, но смысловая выразительная, говорящая сторона может быть изменена, ибо она незавершима и не совпадает сама с собой (она свободна)» [8, с. 9]. В наше время *гуманитарная* интерпретация Урока загадок Алкуина и аналогичных ему явлений в современной образовательной практике [1, с. 177-204] выявила глубокий педагогический смысл Урока для образования XXI в.: «Учительская книжная ученость Алкуина, явленная в его удивительном Уроке загадок, по мере ее исторического воссоздания вновь работает в иных временах, в иных областях как культурно-исторический тип учительского мышления, умереть которому не дано, если только усилиями гуманистически-гуманитарной мысли будет длиться диалоговое собеседование разновременных и разнопространственных культур. Разноголосие – соголосие собеседующих сторон» [1, с. 202].

В современном образовании «диалоговое собеседование разновременных и разнопространственных культур» длится теоретическими работами М.М. Бахтина, Г.С. Батищева, В.С. Библера, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, Ю.М. Лотмана и др. На базе их исследований развиваются инновационные процессы в образовании. Одним из этих направлений является школа диалога культур [9]. Основным содержанием образования в этой школе является диалог античной, средневековой, нововременной и современной культур в мышлении философа, поэта, ученого кануна XXI в. Как и на Уроке Алкуина, в школе диалога культур обсуждаются загадки числа, слова, предмета, «точки удивления», собственные конструкции учащихся – «монстры».

Профессиональное педагогическое образование, выстроенное в «контексте жизни и деятельности» (С.Л. Рубинштейн), должно воспроизводить логику будущей педагогической деятельности, ее структуру, модели реальных педагогических отношений. Соответственно и обучение, реализующее целевые установки профессионального образования, должно быть контекстным. «Контекстное обучение – это такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических методов и средств моделируется предметное и социальное содержание предстоящей профессиональной деятельности специ-

альности, на канву которой накладывается усвоение абстрактных знаний» [10, с. 4].

Применительно к профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза это означает, что нацеленная на воспроизводство логики будущей педагогической деятельности другими, его собственная, сегодняшняя педагогическая деятельность должна модельно представлять деятельность, которую осуществлять профессионально будут другие.

Содержательная сторона педагогической деятельности преподавателя вуза определяется, прежде всего, ее предметом – не специальным учебным предметом или иными предметами, но предметом педагогической деятельности. В этом смысле деятельность преподавателя вуза многопредметна. Следует исходя из представления о гуманитарном характере педагогического образования подчеркнуть, что преподаватель как его субъект имеет дело со студентом как другим субъектом этого же процесса. В настоящее время развивается новая отрасль знания – дидактика, интерпретируемая как область педагогики, изучающая закономерности отбора, подготовки, функционирования и повышения квалификации педагогических кадров (Н.В. Кузьмина).

По М.М. Бахтину, «предмет гуманитарных наук – *выразительное и говорящее бытие*. Это бытие никогда не совпадает с самим собою и поэтому неисчерпаемо в своем смысле и значении. Маска (?), рампа, сцена, идеальное пространство и т.п., как разные формы выражения представительности бытия (а не одиночности и вещности) [8, с. 8].

Чтобы педагогическое бытие стало выразительным и говорящим не только для преподавателя, но и для студента, оно должно стать и предметом деятельности студента, актуально им переживаться. Причем переживаться не как «человеком учебным» (К.Д. Ушинский), а как будущим профессионалом, в контексте предстоящей профессиональной деятельности. Для такой деятельности студента преподавателю необходимо создать соответствующие условия. Таким образом, «говорящее бытие» как предмет профессиональной деятельности вузовского преподавателя включает в свой состав педагогические условия профессионального и личностного становления студента.

Как предмет практической деятельности вузовского преподавателя педагогическое бытие приобретает в каждой конкретной ситуации образования статус профессиональной задачи. Практика подготовки будущего специалиста и выступает для преподавателя высшей школы как решение непрерывного ряда педагогических задач. Такое представление о педагогической деятельности теоретически осмыслено в дидактике (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.)

Однако парадокс профессиональной, включая и педагогическую, деятельности состоит в том, что педагогическая задача преподавателю непосредственно не дана. Непосредственно он находится в процессе образования, одним из соавторов которого и является. Этот процесс оказывается непрерывным потоком образовательных ситуаций. Образование свело людей (преподавателя и студента) друг с другом. И тот и другой – соавторы и актеры драмы, которая разворачивается на сцене образования. Педагогу непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам.

Чтобы из (в) этой ситуации «вычерпать» задачу как цель, данную в определенных условиях, преподаватель должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной образовательной ситуацией и внутри нее, сформулировать цель как мысленную модель будущего результата решения задачи, т.е. поставить для себя профессиональную задачу.

Профессиональное выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык, построением гипотез, анализом предыстории собственных отношений со студентами и др. Если еще учесть, что педагогическая задача никогда не дана педагогу не только в «готовом виде», но и в смысле ее «некорректности», неполноты, что «решение педагогической задачи всегда связано с риском» (А.С. Макаренко), то становится очевидным: профессиональная постановка (только постановка – до решения еще дело не дошло) педагогической задачи – творческий процесс, предполагающий серию исследовательских процедур. Профессиональная педагогическая за-

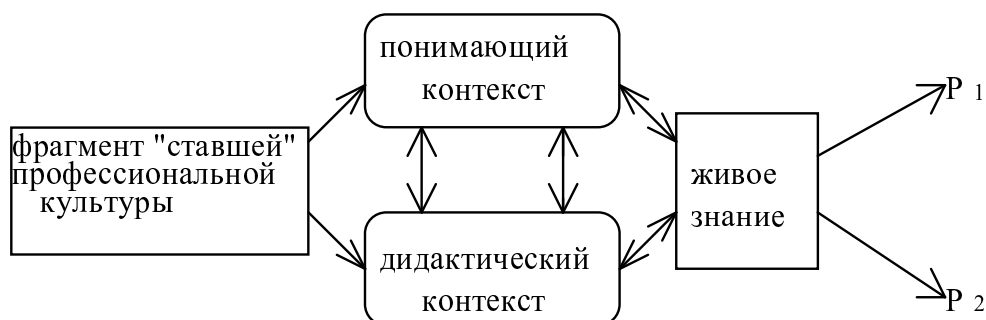
дача - это порожденная процессом образования модель реальной ситуации, которая носит для преподавателя проблемный характер и создает в ходе решения условия формирования профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

При всей уникальности и неповторимости каждой образовательной ситуации, в которой педагогу приходится находить и решать педагогические задачи, очевидно, что решение всякий раз конкретной задачи как абсолютно новой, никоим образом не связанной с уже решенными и теми, которые еще предстоит найти и решать, было бы малопродуктивным. Преподаватель вуза должен профессионально владеть не только приемами постановки и решения педагогических задач, но и методологией их решения.

Конкретные проявления методологической культуры при всем их многообразии инвариантны относительно гуманитарных координат профессиональной деятельности преподавателя вуза. Преподаватель имеет здесь «дело с выражением и познанием (пониманием) выражения ...элементы *выражения* (тело не как мертвая вещьность, лицо, глаза и т.п.), в них скрещиваются и сочетаются два сознания (я и другого), здесь я существую для другого и с помощью другого»

[8, с. 7-8]. Необходимость выразить себя и понять выражение другого наталкивается, однако, на серьезные препятствия, обусловленные дефицитом культуры в образовании.

Этот дефицит культуры в педагогическом образовании означает, в первую очередь, дефицит гуманитарного содержания и способов его развертывания. Поэтому «суть гуманитаризации заключается в том, чтобы культура как некая целостность, как гармония знания, творческого действия, чувств и общения проникла в само содержание профессиональной подготовки будущего учителя» [11, с. 81]. Образование является одной из ипостасей культуры и подпитывается ею. Однако рассматривать отношения между культурой и образованием как потребительские было бы некорректно. И дело не только в том, что образование, в свою очередь, обогащает культуру. Само образование и педагогическое, в том числе, наполнено гуманитарными ценностями и смыслами. Чтобы этот гуманитарный потенциал был эффективно использован, его сначала необходимо обнажить, вычленив в самом образовании. Очевидно, что гуманитаризация педагогического образования налагает на его участников некоторые обязательства, определенные правила игры.



Обозначенный на схеме дидактический контекст – результат деятельности преподавателя, который привносит в содержание образования своё эмоционально-целостное отношение, находит в этом фрагменте культуры свои мысли и, обращаясь к личности студента, создает предпосылки для построения «живого знания»: способствует вопрошающей деятельности студентов, стимулирует их к актуализации собственного опыта, создает условия для его перестройки и коррекции, организует совместную деятель-

ность по осмыслению содержания образования.

Понимающий контекст – результат деятельности студента, отражающий сложное взаимодействие «своего» и «чужого» опыта и слова на разных уровнях осмысления, создает встречные тексты, находит собственные смыслы, корректирует дидактический контекст.

Результатом влияния фрагмента «ставшей» культуры (содержание образования) в понимающий и дидактический контексты

является живое знание, как сказал бы М.М. Бахтин, «встречный текст». Этот результат расщепляется в схеме на  $P_1$  – внешний, вещный результат взаимодействия «преподаватель – студент» с фрагментом «ставшей» культуры (решенная задача, проведенный эксперимент, подготовленный результат);  $P_2$  – внутренний, духовный, педагогический результат в рамках понимающего и дидактического контекстов (обнаружение смысла, ценности, овладение значениями, способами деятельности, предметными знаниями).

На схеме показаны непосредственные (прямые и обратные) связи. Что же касается связей опосредованных, скажем, взаимодействии «мертвого» знания (фрагмент «ставшей» культуры) и «живого» знания (знание, построенное в процессе образования его непосредственными участниками и получившее аффективную окраску), то они на схеме не отмечены.

Преобразование «ставшей» культуры в живое знание, построение личностного знания в процессе образования предполагают смещение акцента с монолога на диалог. Господство монолога в профессиональном образовании следует рассматривать как его существенный недостаток: монологическое изложение (в лучшем случае предполагающее обмен значениями) содержания образования преподавателем при пассивном, «вежливом» его восприятии студентами; монолог студента опять же в «присутствии» группы и преподавателя ... На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами вероятнее всего создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его участниками.

Разумеется, в образовательной практике имеют место – и их немало – конкретные ситуации, когда монолог продуктивен и необходим. Однако монолог как стиль взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – содержание образования» существенно ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса.

Очевидность интеллектуального характера профессионального педагогического образования и педагогической деятельности не стимулирует рефлексию относительно такой их характеристики. Более того, гностический компонент в структуре профессиональной деятельности педагога рассмат-

ривается как феномен, центрирующий её конструктивный, организаторский, коммуникативный компоненты. При всей несомненной значимости когнитивного компонента и его влиянии на другие компоненты педагогической деятельности необходимо учитывать опасность сведения профессионального образования к познавательному процессу.

В этом случае «вершинная» составляющая методологической культуры будущего преподавателя – его формирующийся стиль мышления – может утратить гуманитарные ориентиры. «Формируя стиль мышления современного специалиста, необходимо сознательно противостоять культивированию «чистой» дегуманизированной рациональности и профессиональной компетентности, при которой все отношения переводятся на язык ЭВМ и соответственно утрачивают и собственно личностные аспекты научно-познавательной деятельности, ее соотносительность с гуманистическими ценностями и идеалами» [12, с. 24]. Сведение образовательного процесса к процессу рациональному втягивает профессиональную подготовку преподавателя в круг наукоучения с его жёсткой определенностью, однозначностью понятий. В этом круге не остается места аффективному, образному, незавершенному. Даже метафора обретает однозначный, зачастую милитаризованный смысл: приобщение к общественно-историческому опыту – вооружение знаниями, озеленение пришкольного участка – десант, детский коллектив – отряд, дружина.

В отличие от наукоучения в педагогическом образовании существенны «не точность познания, а глубина проникновения. Мы имеем здесь дело с выражением и познанием (пониманием) выражения» – не могу не процитировать эту мысль М.М. Бахтина еще раз.

В позитивной форме принципы стиля нового педагогического мышления включают, как уже отмечалось, другодоминантность, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Каждый из них развертывается, конечно же, не сам по себе, отдельно и независимо от других: они пересекаются в некоторой точке, которая и есть гуманитаризация профессионального педагогического образования.

Движение к этой точке меняет основания профессионального образования, ставит вопрос о формировании методологической культуры будущего специалиста, ядром которой является стиль современного педагогического мышления. Точка эта – не конечный пункт, не полюс, в котором стягиваются все меридианы, а скорее, обозначение направления гуманитаризации, в котором движется сегодня профессиональное образование.

Образование – всегда преобразование. Преобразование и педагогического действия, и его участников. Существенно, чтобы оно было верно собственной гуманитарной природе, было «гуманитарно адекватно» [13, с. 317], т.е., по Г.С. Батищеву, двигалось навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не нанося ему ущерба своим схематизмом упорядочения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Философия образования для XXI века. М., 1992.
2. Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза. Ярославль, 1984.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956.
4. Туленов Ж. Диалектика и стиль научного мышления. – Ташкент, 1983.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.20.
6. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании. Барнаул; Томск, 1977
7. Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. М., 1936.
8. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч. в 7 т. Т. 5. М., 1996.
9. Библер В.С. Школа диалога культур // Советская педагогика. 1988. №11.
10. Вербицкий А.А. и др. Против эмпиризма как основы педагогической деятельности // Вестник высшей школы. 1987. №2.
11. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Советская педагогика. 1991. №9.
12. Микешина Л.А. Стиль научного мышления // Вестник высшей школы. 1985. №5.
13. Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.