

ОПТИМИСТИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

РОБОТОВА Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: asrobotova@yandex.ru
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
Адрес: 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, корп. 11

***Аннотация.** Данный текст представляет собой обобщающий взгляд на ряд проблем, вызванных озабоченной рефлексией преподавателя высшей школы. Автор опирается на ранее высказанные им в ряде публикаций положения, акцентируя внимание на оптимистическом смысле своей деятельности. Источники такого подхода к преподаванию многообразны. Они содержатся в эмоционально насыщенном осознании терминальной ценности труда учителя и преподавателя, в позитивном пафосе ответа на вопрос, «ради чего» выполняется их деятельность, в переживаниях по поводу важности постоянного обновления содержания и форм образовательного процесса, в возникающей при этом потребности самообразования, в радости узнавания и понимания другого человека, в очевидных преобразованиях личности учеников. Статья опирается на многолетний педагогический опыт автора, на ретроспективную рефлексию им своей деятельности.*

***Ключевые слова:** смысл, преподавание, педагогика, оптимистический смысл деятельности преподавателя, рефлексия, самонаблюдение, магистранты, ретроспективная рефлексия деятельности*

***Для цитирования:** Роботова А.С. Оптимистический смысл деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 66-77.*

«Кто я?» Продолжение. В одной из своих статей, недавно опубликованной в «Высшем образовании в России», я задавалась вопросом: «Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я?» [1]. Статью я писала как полемику с А.А. Полонниковым. Речь шла о личном отношении к тем процессам, которые наблюдаются в современной педагогике как науке и практике. Читатели пока не откликнулись (в самом деле, это частное дело каждого). Но я продолжаю думать над этим. Почему-то очень важным оказалось понять себя с точки зрения категорий пессимизма или оптимизма по отношению к науке, которой занимаешься изрядное количество лет, к своей педагогической деятельности, к тем «поворотам», которые переживает школьное и вузовское образование, к практической деятельности и общенаучным проблемам, к

гуманитаристике в целом и комплексу знаний о человеке. Чтение современных работ философского, социологического, культурологического, филологического направления, к сожалению, не помогает ответить на тревожащие меня вопросы.

В ранее опубликованных статьях¹ у меня отчётливо выражено скептическое, а подчас ироническое отношение к многим публикациям в области педагогики. Меня смущает и

¹ Роботова А.С. О дисциплине ума в научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 3–11; Роботова А.С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 9–19; Роботова А.С. Словесные и смысловые несуразности в педагогических текстах (по страницам авторефератов) // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 145–152.

даже возмущает не только безликая стилистика текстов, «усталость идей», но и противоречивые декларации, жонглёрское манипулирование понятиями и терминами, бесстрастная подчас констатация того, что происходит в образовании и педагогике, отсутствие прогнозов. И, наверное, борясь с собственными пессимистическими мыслями, я думаю о том, что всё-таки меня радует в занятиях педагогикой высшей школы, и пытаюсь по-своему понять слова М.В. Ломоносова: «Науки юношей питают, отраду *старым* подают...».

Какова цель моих размышлений? Это попытка обратить внимание *на смысл* работы преподавателя высшей школы. В последние годы статьи о преподавании и преподавателе вуза появляются всё чаще. Об этом свидетельствуют публикации в журналах «Педагогика», «Высшее образование в России», «Педагогическое образование в России», «Педагогика высшей школы», «Alma mater (Вестник высшей школы)» и др. Их анализ показывает, что в связи с этой темой рассматривается немало проблем: о компетентности преподавателя, необходимых ему качествах, его идентичности; анализируется образ идеального педагога, его роль и значение его деятельности как поликомпонентной; исследуется потенциал конкурентоспособности, публикационная активность, способность к участию во внутривузовских процессах оценки качества образования, соответствие задачам модернизации высшего образования; описываются разнообразные аспекты методики преподавания отдельных вузовских дисциплин и педагогического профессионализма в целом.

О невидимой лаборатории. Понимая всю важность рассматриваемых вопросов (общих, частных и совсем конкретных), приходишь к выводу о доминировании сегодня *внешнего подхода* к постановке указанных вопросов. Как я его понимаю? Это изучение и констатация по преимуществу явленных в реальности параметров профессиональной деятельности – их можно увидеть, зафиксировать, оценить, срав-

нить, даже измерить. Не сомневаюсь в целесообразности научных в стиле Science исследований и соответствующих – в «форме объекта» – результатов. Но обращает на себя внимание почти полное отсутствие интереса к изучению *внутренней стороны* преподавательской деятельности. Без внимания остаётся её значимое измерение – *невидимая лаборатория* этого профессионального труда. При этом исчезает личность преподавателя, личность профессора, а потому – «событийность образования», «событийность индивидуальности».

В современных исследованиях немало конкретики, что отражено во множестве трудов по компетентности и компетенциям вузовского преподавателя, в исследованиях его готовности к воплощению инноваций, в изучении связи имиджевых характеристик и репутации с конкурентоспособностью и т.п. Вместе с тем публикации о стратегиях провозглашённых и реализующихся социально-антропологических преобразований не дают представления о целостном образе преподавателя высшей школы, который объединяет в себе разные роли: педагога, наставника, учёного-исследователя, научного руководителя, эксперта по вопросам образования, рецензента и оппонента, члена различных советов и редколлегий, руководителя проектов, разработчика авторских курсов, создателя учебных пособий и автора научных статей. Эти функции сегодняшних «научно-педагогических работников» могли бы раскрыть биографические жизнеописания. Увы, современных интеллектуальных биографий вузовских преподавателей, которые оставили после себя поколения учеников и ценное научное наследие, очень мало. Замечу, что в деятельности РГПУ им. А.И. Герцена есть бесценный опыт создания серии книг «Золотые имена». Они посвящены ректорам А.П. Пинкевичу и А.Д. Боборыкину, филологам А.А. Григорьеву и Я.С. Билинису, диалектологам Н.П. Гринковой и В.И. Чагишевой, педагогам Ш.И. Ганелину, Г.И. Шукиной,

Р.Г. Лемберг, В.Н. Сороке-Росинскому, И.П. Иванову, географу-исследователю и преподавателю Е.М. Максимова, историкам С.В. Рождественскому и Ю.В. Кожухову. Однако эти книги, могущие мотивировать аспиранта или магистранта на работу в вузе, ориентирующие на образ университетского преподавателя (педагога и исследователя одновременно), изданы малыми тиражами и малодоступны широкому читателю. Ю.М. Лотман, оценивая биографический жанр литературы, писал: «За читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность. Биография соединяет для читателя эстетические переживания, родственные тем, которые возбуждает слияние игрового и документального кинематографа: герой – как в романе, а сознание подлинности – как в жизни» [2].

О смысле вообще. В предлагаемой читателю статье не смогу описать целостный облик современного преподавателя и его деятельности – это является задачей коллективного исследовательского труда. Внимание сосредоточено на анализе *внутренней стороны его деятельности* и таком её компоненте, как *смысл деятельности*. Эта проблема чаще всего рассматривается психологами, но она имеет прямое отношение и к образованию в целом, и к деятельности преподавателей различного уровня. Первым, кто ввёл различие между значением (содержанием) и смыслом (формой), был немецкий логик, математик и философ Ф.Л.Г. Фреге. На него ссылается Д.А. Леонтьев, предложивший оригинальную теорию смыслообразования. В отечественной науке работало немало учёных, которых с разных сторон интересовала эта тема. Это А.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, Б.С. Братусь, А.Г. Асмолов, М.К. Мамардашвили и др. Идея различения значения и смысла прекрасно представлена в работах В.П. Зинченко, особенно в его статье «Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к мета-

форме» с эпиграфом из А. Белого: «Смысл есть жизнь. Моя жизнь» [3]. Обращение к категории «смысл» позволяет сделать вывод о том, что он «ненаблюдаем», «динамичен», «субъективен», «процессуален». Большое значение для понимания этой категории имеют сочинения М.К. Мамардашвили. В «Картезианских размышлениях» он говорит нам: «Если ты сможешь что-то в себе выпросить до конца и у тебя хватит мужества, веря только этому, раскрутить это до последней ясности, то ты вытащишь и весь мир, как он есть на самом деле, и увидишь, какое место в его космическом целом действительно отведено предметам наших стремлений» [4, с. 136]. И даже в тех высказываниях философа, где этого понятия нет, его присутствие всё равно ощущается: «только из собственного опыта, до и независимо от каких-либо уже существующих слов, готовых задачек и указывающих стрелок мысли – в нас должны естественным и невербальным образом родиться определённого рода вопросы и состояния. Должно родиться движение души, которое есть поиск человеком её же – по конкретнейшему и никому заранее не известному поводу. И нужно вслушаться в её голос и постараться самому (а не понаслышке) различить заданные им вопросы» [5].

Смыслы преподавания. Исследование внутренней стороны деятельности преподавателя сопряжено с большими гносеологическими трудностями. Но это очень важный вопрос для каждого, кто думает о личностном смысле профессии, о том, *ради чего* ты работаешь: учишь, наставляешь других, проверяешь их работы, оцениваешь их успехи, вступаешь в общение... На этот вопрос поэты отвечают лучше всего – они пишут о работе как сущностной части бытия: «Работай! Незримо, чудесно / Работа, как сев, прорастёт...» (В. Брюсов); «Во всём мне хочется дойти / До самой сути. / В работе, в поисках пути, / В сердечной смуте ...» (Б. Пастернак); «Самая насущная забота / Всякого труда и ремесла –/ Это, чтобы но-

вая работа/ Лучше прежней сделана была» (К. Ваншенкин». Ради чего... Наверное, чтобы в конечном итоге понять смысл своего предназначения, своего существования в этом мире.

Что же такое внутренняя сторона деятельности преподавателя? Разумеется, она подчиняется общим законам и принципам деятельности, но, очевидно, она должна отражать и специфику этого вида труда, в котором многое сродни и безусловной рациональности, и одновременно искусству, что зримо, «телесно» воплощается в образе, создаваемом внешним обликом педагога, эстетикой его мышления, речи, поведения, общения, его эмоционально-аффективными свойствами. Об этой стороне свидетельствуют воспоминания бывших учеников об учителях, которыми они гордятся и считают Учителями с большой буквы. Именно она оказывается для них незабываемой и существенной. Но как её увидеть, запечатлеть, сделать предметом научно-педагогического изучения? Моё внимание к соединению научно-рационального и художественного компонентов преподавательской деятельности возникло давно, когда слушала уроки некоторых педагогов «маленькой» (так её называли все жители) школы в посёлке Вырица Ленинградской области. Например, это были уроки истории завуча школы Надежды Константиновны Воскресенской, красивой внешне и внутренне. Высокая, статная, строго одетая в нашей разновозрастной и плохо одетой массе (это были послевоенные годы), она выглядела как будто «посланцем» из другого мира – привлекало всё: и строгий костюм, и блузка, и брошь, и манеры, и речь. Она всегда была сдержанной, спокойной. «Красиво» рассказывала. Я и сейчас не могу раскрыть это «красиво». Наверное, *не похоже* на речь послевоенных подростков. И запомнила на всю жизнь, когда она, услышав на перемене, как кто-то из нас говорит «ты врёшь», спокойно сказала: «А лучше говорить: “Ты сказал неправду”» ...

Необходимость рефлексии и самонаблюдения. Сохранённые сознанием и памятью образы моих учителей стали одним из мотивов выбора учительской профессии, а впоследствии – невольного сравнения себя с этими образами. Это сравнение невозможно без самонаблюдения, самоанализа. Именно поэтому неосознанно возник своеобразный ритуал: когда кончались уроки, я ещё некоторое время сидела в учительской и переживала памятные моменты дня. Это был непроизвольный анализ того, что было со мной именно сегодня, именно здесь – в школе. И только вопрос коллег: «А Вы почему домой не идёте?» – прерывал мои мысли, и по красивой дороге, окружённой соснами, я шла домой. Но и этот путь был всегда сопряжён с внутренним созерцанием себя. Тем более что природа родных мест усиливала переживание. Накопление возникших чувств, впечатлений, переживаний вызвало желание поделиться с коллегами этим опытом. Его я описала в своей первой большой публикации «Часы радости» («Учительская газета»). От читателя я не скрывала своего оптимистического взгляда на труд учителя – я делилась переживанием его радости, необычности. Нет-нет, я не была безоглядным оптимистом, чувствовала и его тяжесть: в один из дней недели по расписанию у меня было восемь уроков (история, русский язык, литература) в две смены. Я была классным руководителем, а в классе – более сорока человек, была куча тетрадей, которые требовалось проверять регулярно, от начинающих учителей требовалось также написание конспектов уроков. Всё это было по-настоящему трудно, и в этом водовороте дел надо было найти то, что помогло бы не опуститься на дно пессимизма. Я «извлекала» радость из проверки тетрадей, в которых замечала интересно придуманное предложение; из хорошего прочтения стихотворения на уроке литературы, из первых поэтических строк, сочинённых детьми, из сочинений и устных ответов, из макетов, выполненных по урокам истории, – из мно-

гого. Даже из реплик: «Какой сегодня был интересный урок!» И этими радостями я поделилась с учителями-коллегами. Статья «Часы радости» вызвала множество откликов. Учителя задавали вопросы по поводу некоторых авторов-поэтов, например, кто такая Г. Гампер, чьи строки я цитировала: «Мой лёгкий, мой везучий день...», где я достаю такие книги, а некоторые даже просили прислать по возможности ту или иную книгу, выражали одобрение моим размышлениям, писали о собственных. Это был первый опыт саморефлексии, представленный широкому читателю. Этот опыт стал своего рода «подкреплением» в написании статей, одна из которых была опубликована в «Вопросах психологии» – через десять лет после начала работы в школе. Много это или мало? Не знаю. Понимаю, что накопление опыта, его осмысление и переживание требуют времени, они невозможны без временной дистанции, которая фильтрует это накопление и оставляет в памяти только самое значительное. Незабываемое.

Накопленный опыт требовал какого-то воплощения в словесной и научной форме. Он стал основой исследовательской работы в аспирантуре РГПУ имени А.И. Герцена. Мой руководитель, Г.И. Щукина, поощряла мою работу в школе в аспирантские годы. И эта работа стал «стержнем» кандидатской диссертации. В эти же годы пришлось активно изучать научно-педагогические работы – статьи и монографии. Их анализ позднее открыл ещё одну проблему – как достигнуть в написанном единства мысли и эстетики её выражения. Поэтому позднее определилось ещё одно направление исследовательской деятельности – анализ современных научно-педагогических текстов, педагогического дискурса, речи преподавателя, возможности воспитания языковой личности в преподавании педагогики. Всё это открывало необозримое поле исследовательских проблем и, конечно, влияло на мироощущение.

О текстах в педагогике. Работа с массивом статей и авторефератов при-

вела к мыслям о том, что бесстрастность, бессубъектность педагогического текста является одной из предпосылок отчуждённого отношения к педагогике у студентов. Став преподавателем вуза, да ещё на факультете, который сама окончила, стала искать пути сближения педагогики и литературы. Это был и мучительный, и радостный процесс. Поиски выразительных средств для гуманитаризации педагогики стали основой для осуществления единства преподавания и научного исследования, о чём писал ещё С.И. Гессен. Разрабатывая лекции и занятия по педагогике, обращалась к произведениям литературы разных жанров: художественной и документальной, стихам и прозе, афоризмам, публицистике, текстам киносценариев и т.д. Я решала совсем не простые вопросы. Мои мысли обращались к близкой мне науке – педагогике. Прекрасна ли она? Есть ли в ней та красота и гармония, о которой пишут математики, говоря о своей науке? Вызывает ли она радость эстетического порядка? Каков её этический смысл? Демократична ли она? Ведь педагогическое знание универсально, оно носит всеобщий характер и обращено к каждому. Несомненно, оно – необходимая часть духовной культуры. Потребность в воспитании предопределена самой ролью человека в этом мире. Каждому человеку приходится в течение своей жизни побывать и в роли ученика, и в роли учителя, а иногда – в обеих ролях одновременно. Приводят ли педагогические идеи в трепет, в изумление? Могут ли они быть осмыслены с позиции интеллектуальной красоты? На эти вопросы сразу и не ответишь. Наверное, это безграничная проблема для размышления и анализа. И, может быть, для написания апологии педагогики...

Художественно-образное познание в педагогике. Идея, которая не переставала волновать меня в годы преподавания в вузе, стала основополагающей при выборе темы для докторской диссертации. Была сделана

попытка доказать, что в педагогическом познании соединяется научное понимание и образное представление о педагогических явлениях, процессах, человеке как предмете воспитания. В исследовании выражено стремление показать, почему нашей гуманитарной науке так важно эстетическое отношение к тексту, в котором представлены результаты научных изысканий. И не только к нему, а и к произведениям литературы, чей познавательный потенциал в педагогическом познании всё ещё до конца не раскрыт. Ведь это, наверное, факультативная функция науки – тревожить, волновать, восхищать, вызывать разнообразные чувства – от негодования до восторга. Или нет? На эти вопросы я пыталась ответить в диссертации «Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы» (1996 г.). Позади было двадцать четыре года работы в вузе. Чем больше я углублялась в эту тему, тем больше склонялась к выводам о том, что педагогический текст и устный дискурс должны являть собой единство познавательного и эстетического начал. Я не думаю, что их нужно «украшать» разнообразными фигурами речи, «наряжать», прибегать к искусственной метафоризации. Суть вовсе не в этом. Эстетика научно-педагогического и просто любого педагогического текста определяется такими его характеристиками, которые рожают *понимание* педагогических идей как некоей гармонии, проявляющейся в «чувстве соразмерности и сообразности», в ясности языка, что является условием неискажённого понимания идеи. Текст отражает мысли, системы идей, и если эти мысли выражены путано, сбивчиво, без заботы об их восприятии читателем или слушателем, то дискредитируются и сами идеи, к ним поневоле становишься в оппозицию. Если же они раскрыты последовательно, доказательно, выразительно, без избыточного и неоправданного нагромождения квазинаучной лексики, семантически и синтаксически ясно, то возникает иное отношение. А именно – сотворчество читателя-интерпретатора, о ко-

тором пишет такой авторитетный исследователь и писатель, как У. Эко, считающий, что «читатель как активное начало интерпретации – это часть самого процесса порождения текста» [6, с. 14]. То самое, о котором писал и М.М. Бахтин, обосновывая методологию гуманитарного познания.

Замечу, что работа над текстом устного или письменного *педагогического* высказывания содержит свои источники оптимизма в работе. Оригинальное использование литературного сюжета, пример, взятый из произведения высокой прозы, удачно сформулированное поисковое задание для самостоятельной работы студентов – всё это непрекращающийся процесс преодоления шаблона и формализма посредством усиления гуманитарности педагогики. Переживание этого – источник своих *часов радости*.

И снова о рефлексии. Читатель может усомниться в реалистичности выдвигаемых здесь идей и их доказательности. Как всё это можно увидеть, изучить? На сегодняшний день у меня одна задача – показать, как важен для преподавателя высшей школы (да и любого тоже) процесс *ретроспекции, интроспекции и рефлексии*. На важность самонаблюдения обращал внимание Б.Г. Ананьев: «... самонаблюдение как наблюдательный метод имеет особый смысл при изучении *динамики сознания*, являющегося одновременно субъективным *отражением* объективной действительности и *внутренним миром человека*, самосознания как субъективной программы личности и её саморегуляции» [7, с. 211]. В педагогике метод самонаблюдения в исследовательских целях используется не часто, хотя уже привычным стал термин «*рефлексивные технологии*». В этой связи обращает на себя внимание публикация статьи И.А. Колесниковой в журнале «Непрерывное образование: XXI век». Она пишет: «Осмысление собственного образовательного пути особенно полезно для представителей педагогической профессии, поскольку увеличивает степень осознанности профессионального поведе-

ния. Одной из форм осознания является *ретроспективная рефлексия* – метод изучения уже выполненной деятельности, уже происшедших событий» [8]. Я разделяю эту идею – об этом говорит и моя публикация в том же журнале. В ней раскрывается такая предпосылка *оптимизма* в работе преподавателя, как его постоянное самообразование, узнавание нового, чем можно делиться с другими – учениками, коллегами – посредством своих публикаций и личного общения. Осознавая важность самообразования в своём индивидуальном развитии, я писала тогда: «Ты многому научился: работать с аспирантами и докторантами, “вытаскивать” и заставлять трудиться нерадивых, писать научные работы, видеть проблемы своей науки... Кажется, можно жить и работать по инерции, создавать удобный для себя контекст существования, умело обходить возникающие профессиональные проблемы. Однако эта плавность и беспроблемность грозит постепенной утратой жизненного и профессионального интереса, повторением, а не внутренним ростом, снижением энергии жизни. Что открывает самообразование для преодоления этих процессов? Оно постоянно напоминает о необходимости идти дальше, расширять свой познавательный горизонт, испытывать противоположные состояния духа, сохранять чувство напряженности и девственности переживаний» [9, с. 136].

Об оптимизме и пессимизме. Регулярная смена поколений студентов побуждает меня к постоянной работе над содержанием своих занятий, методикой их проведения, над способами оценивания работ. Сама подготовка к занятиям предполагает не только обращение к учебникам и своим прежним конспектам, но и постоянное слежение за научными публикациями, освоение нормативных документов по образованию, их собственную интерпретацию и соотнесение со своими позициями в науке и образовании. Для чего это нужно? Во многом испытывая пессимизм, о котором я писала, пришла к выводу, что гуманитарный кризис, кризис духовности, раз-

мывание границ педагогики как науки, несовершенство и непродуктивность ряда доминирующих в ней сегодня идей, бесчисленные подходы и повороты, декларируемые инновации в системе высшего образования – во все не оправдание традиционализма и даже консерватизма в преподавании педагогики или бездумного использования непроверенных новаций. Ведь слушающие меня студенты должны понять и найти в современной педагогике и педагогической деятельности позитивные идеи, даже испытывая скепсис по отношению к некоторым явлениям. При всех неблагоприятных обстоятельствах я *должна* вызвать интерес к педагогическому знанию как жизненно важному, необходимому, проникающему в разнообразные виды деятельности человека. Но у меня самой должен быть интерес к тому, о чём я говорю или пишу... Я *не имею права* предлагать к усвоению «окаменевшие» представления о предмете педагогики, субъектах педагогической деятельности, их учебных образах, заниматься манипулированием понятиями, малопонятными иногда самому преподавателю. Вместо этого я должна сопоставлять разные позиции в науке, выражать своё отношение к некоторым идеям, составлять бинарные оппозиции из положений, определений, умозаключений. Это также относится к разнообразным трактовкам компетенций, к реальному, очеловеченному, а не скучно вербальному образу педагога, к технологиям разного рода, к игровой деятельности в обучении, к компьютеризации в преподавании без ясного целеполагания и т.д.

Какие они, современные магистранты?

В процессе работы видишь, как у них постепенно меняется отношение к педагогическому знанию – от бесстрастно равнодушного к заинтересованному, личностному. Это проявляется в признаниях студентов, приписках к работам, выполненным самостоятельно, в попытках дать своё толкование понятиям. Вот, к примеру, отклик на обсуждение проблем мировоззрения и духовности: «...меня задела тавтология и, соответственно, не не-

сущее функцию углубления смысла повторение: “предполагает мировоззренческое развитие личности” и в том же предложении: “значимых мировоззренческих представлений о мире”, и тут же: “формирование мировоззрения”. Похоже, конечно, на нехватку изобразительных средств, или на необъятность затронутой темы, ну, тогда авторы немного “поплыли” в “высших смысложизненных ценностях” ... И далее: «Мне, по типу мышления, ближе поэтические и философские определения. Поэзия несёт ту образную составляющую, которая недоступна для выражения другими средствами, ну разве что музыкой или живописью ... А философия обладает той достаточной степенью отстранённости, которая может претендовать на объективность» (Светлана К.). Оценивая современную воспитательную ситуацию, Дина Г. пишет о необходимости понимания тех, кого учишь, и цитирует слова Ф.М. Достоевского из «Подростка»: «Уцелели по крайней мере хотя некоторые верные черты, чтоб *угадать* по ним, *что могло таиться в душе иного подростка* тогдашнего смутного времени, – *дознание, не совсем ничтожное, ибо из подростков созидаются поколения...*». Она же в конце работы пишет: «Курс чрезвычайно важный для меня, задания интереснейшие, выполняла с удовольствием. Спасибо!» Сопоставляя светское и религиозное понимание духовности и морали, Антон А. делает свой вывод: «Соблюдение регламента и этических норм в образовательном учреждении постоянно контролируется администрацией и педагогическим составом, на что у них уходит немало сил и времени. Поведение, выходящее за пределы этих норм, считается аморальным или безнравственным. В обучении нормам светской этики и в контроле за их исполнением светское образовательное учреждение видит свою миссию в нравственном воспитании учеников, не уделяя должного внимания их духовному развитию и воспитанию и всецело предоставляя этот важнейший элемент развития личности родителям».

Приведённые выше высказывания (а их гораздо больше) говорят о том, что в моей аудитории находятся думающие и немало знающие *обучающиеся*, которым я не имею права говорить только прописные истины, знание которых можно проверить ФОСами или тестами. Самостоятельность их мнений, оценок и суждений становится источником оптимизма, когда готовишься к очередной учебной теме. Этот оптимизм сочетается с особой тревожностью: удастся ли завоевать разноликую аудиторию? Во многих студентах видишь не просто учеников, а коллег, объединённых общей педагогической проблемой.

О понимании человека. Сегодня все гуманитарии знают о герменевтике, о герменевтическом круге, о *понимании* как концепте герменевтики и др. Но, разбираясь в тонкостях философской и филологической терминологии, мы далеко *не всегда понимаем человека*. От перегруженности недостаёт времени на узнавание своих учеников. Вряд ли здесь поможет традиционная отсылка к «возрастным особенностям»: перед нами совершенно новое поколение, хотя и сохранившее некоторые традиционные, но культивирующее небывалые ранее жизненные и культурные ценности. Линейность современной «педагогики» не даёт тонкого инструментария для узнавания и понимания нынешних учеников. Особенно трудно с «возрастными особенностями» в магистратуре. Здесь подчас просто велика разница в возрасте: от юных вчерашних бакалавров до людей с солидным опытом работы, жизненным опытом, сознательным отношением к профессии, подчас с огромным комплексом проблем, которые связаны с пережитыми уже обстоятельствами и событиями: утратами, болезнями близких людей, с духовными сомнениями и поисками, с проблемами веры, с определением путей интеллектуального и духовного возвышения, с воспитанием детей, с педагогической деятельностью, со сменой профессии. Понимание различий возрастного характера, предыдущей про-

фессиональной деятельности, жизненных трудностей магистрантов осуществляется разными путями. Одним из них являются занятия интерактивного характера, основанные на взаимодействии и общении. Очень ценны для понимания каждого магистранта в отдельности его собственные суждения, признания, даже откровения. Сдавая с опозданием выполненные самостоятельные работы, многие извиняются за их задержку, пишут о своих проблемах, надеясь на моё понимание, веру в их искренность, лаконично пишут о причинах задержки с заданиями. Вот некоторые примеры: «Тема 4 оказалась для меня самой сложной, но в то же время очень интересной. Я очень хочу более подробно изучить все материалы, которые Вы нам предоставили. А пока делюсь своими размышлениями по этой теме. Спасибо Вам большое!» (Евгения А.); «Наконец, начал дорабатывать то, что в набросках начал до сессии. Посылаю пока первое задание. Завтра попробую отправить второе. Если позволите, то за ближайшие дни я закончу всё остальное. И ещё я хотел просить Вас быть моим научным руководителем, если это возможно» (Максим В.).

Они очень разные... У меня их было много: в школе, в гимназии и, конечно, в вузе. Совсем недавно я работала с группой магистрантов. Кто они? Матери и отцы малышей, взрослых детей, собирающиеся замуж или готовящиеся к родам – все они очень разные и со своим отношением к школьному образованию, с индивидуальными переживаниями и воспоминаниями о школе, о событиях жизни. Разумеется, выполняя самостоятельные задания по дисциплине, магистранты не излагают последовательно свой жизненный путь. Сведения о личной жизни автора возникают спонтанно – в связи с осознанием проблемы, которой посвящена работа, или в связи событиями или переживаниями личной жизни. И даже небольшие фрагменты текста, проясняющие отчасти жизненный путь автора, становятся для преподавателя источником оптимистического отношения к преподава-

нию – тебе доверяют нечто очень интимное, памятное, значимое, и тебе понятнее становится личность пишущего, возникает стремление усилить тот или иной содержательный аспект в своих занятиях, перекликающийся с поставленным вопросом, сомнением, проблемой, о которой тебе пишет автор.

Интерпретация текста пишущего – инструмент познания тех, кто тебя слушает или читает твои лекции. Это является необходимым условием поворота педагогического знания в сторону тех, кто, возможно, будет развивать его дальше, опираться на него в педагогической профессии. Работая над статьёй, я перечитала ответы на поставленные мною вопросы, присланные Инной Н. Честное слово, и сейчас, когда эта группа уже получила магистерское (педагогическое) образование, меня ещё больше волнуют и вдохновляют тексты, написанные Инной. Прекрасный стиль изложения, убедительная логика, открытость собственной позиции, критическое отношение к ряду жизненных и педагогических явлений и широкая начитанность – всё это не может не быть источником моего педагогического оптимизма. Школьный педагог, мама двоих детей, пишущая ответы по ночам, автор поражает тем, сколько уже прочитано и передумано ею. В своих текстах она обращается к работам П. Сорокина, Н. Бердяева, В. Соловьёва, И. Ильина, В. Розанова, А. Гумилёва и Г. Песталоцци, К. Ушинского, Ш. Амонашвили (все обращения к авторам снабжены ссылками на печатные издания). Меня, как учителя словесности по базовому образованию, сближает с этим человеком отношение к Достоевскому, Цветаевой, Блоку, поэтам более позднего времени, понимание произведений литературы как источников педагогического знания в художественно-образной форме. Автор не стремится «подстроиться» под идеи, изложенные преподавателем, а ясно обозначает свои взгляды, завершая работу словами: «Таковы мои убеждения». На предложение оценить известную анкету, которую запол-

ня М. Пруст, категорично ответила, что не стала бы её использовать в работе.

Наблюдая за собой в процессе анализа выполненных студентами заданий, я испытываю радость от того, что моя трудная работа не бессмысленна, она даёт ощущение своей полезности, укрепляет чувство профессионального достоинства.

Другой магистрант, инженер по образованию, разительным образом отличается от своей однокурсницы. Это самый организованный и ответственный студент – ответы присылал на следующий день. Разумеется, в своих текстах он по-мужски сдержан, немногословен, но позиции по тому или иному вопросу всегда выражает чётко и ясно. О своём личном опыте (опыте ученичества, профессиональной деятельности) старается не рассказывать, за исключением признания о том, как учитель географии сумел погасить его страх перед устным ответом. Судя по цитатам, которыми он подтверждает свои умозаключения, хорошо знает религиозную литературу, ссылаясь на Евангелия от Матфея, Иоанна, на Книгу Бытия. По очень кратким суждениям я чувствовала, что он не во всём согласен с моими суждениями, но и это было важно: значит, положения лекции воспринимаются не формально. Элементы критического восприятия побуждают меня как преподавателя задуматься над тем, что беспокоит моего молодого современника. О том, что он неравнодушен к дисциплине, говорит такой факт: обычно сразу посылала ему короткую рецензию на присланную работу, но однажды этого не получилось, и на следующий день получила письмо: «Здравствуйте, Алевтина Сергеевна! 19 числа после 23 часов я отправил Вам письмо с заданием 2, на которое ответа не получил, и подумал: может быть, Вы не получили мое письмо? С уважением, А». Разумеется, это заставило задуматься над тем, что взрослые люди (может, и не все) волнуются, как школьники, ожидая оценку своего труда, замечания по поводу своих высказываний. Не выражая в отдельных работах прямо своё отношение к

занятиям, в конце последней работы А. написал: «... хочу сказать Вам большое спасибо за Ваши лекции. Они помогли мне задуматься над многими вопросами, открыли для меня много нового и интересного». В ответ я написала: «Уважаемый А.А.! С Ваших работ начинала оценивать написанное группой. Все работы я читала сразу, как только их получала. Но, чтобы выставить итоговую оценку, решила перечитать заново все ответы. Ваши ответы отличаются глубиной, самостоятельностью, небанальностью. Я читала их и как будто беседовала с Вами. Это доставляло большое удовольствие. Не совсем Вам удалось рассуждения о гуманитарности и о соотношении конкурентоспособности и нравственности. Но это не снижает моей высокой оценки. Спасибо Вам за тёплые слова в последнем задании... Спасибо! Желаю Вам удачи в дальнейшей Вашей работе». А я сама получила от работ очень много: представление о том, что нельзя недооценивать тех, кого учишь. В области педагогики у них может быть пробел, но гуманитарная культура в целом заслуживает уважения.

Мы, взрослые люди, учёные, спорим о методологических проблемах науки, о соотношении знания и веры, о поворотах в науке, легко оперируя именами и ссылками, терминами (постнеклассическая рациональность, постмодернизм и т.д.), а молодые люди, пришедшие нас слушать, думают о не менее сложных вопросах Бытия, Науки, Веры. Возникает педагогическая ситуация, требующая ответа не завтра, а сегодня, потому что завтра в аудитории будут уже другие люди. Я не могу скрыть сложное, неоднозначное отношение к таким ответам, не могу в небольшом по объёму педагогическом курсе много внимания уделить теоретизированию, но ответить я должна. И я пишу ответ: «Присланные вами работы говорят о гуманитарной образованности, о понимании сокровенного смысла духовно-нравственного воспитания: возвышение личности, её духа, её движение к постижению высокого смысла в окружающем мире, активное бескорыстное

делание добра, работа над усовершенствованием своего “Я”, нравственная основа любого, самого малого поступка». Вот как пишет об этом Д.А. Леонтьев: «Действительно, понятие поступка бросает вызов традиционному психологическому дискурсу. В традиционной психологии не находилось места понятию поступка из-за её неспособности принять образ не человека, управляемого механизмами, но сознательного субъекта, находящего в мире основания для своих ответственно выбираемых действий» [10].

Что же ещё, кроме сказанного, обуславливает оптимистическую установку в преподавании? При всей стандартности программы и указаний на то, какие именно компетенции нужно формировать в той или иной теме (что бесконечно меня смущает, ведь это процесс длительный, не завершаемый на одной, даже самой выразительной теме), всё равно есть возможность постоянного обновления содержания и методики преподавания своей дисциплины, возможность избежать шаблонности преподавания как следования жёсткому формату, запрещающему гибкое обновление содержания, методического и технологического инструментария. Сама эта возможность стимулирует поиски более оптимального проектирования занятий, пересмотр их компонентного состава, переформулирование заданий для самостоятельных заданий, обновление научных источников по проблемам дисциплины и включение новых. Это снимает во многом ощущение рутинности работы, «повторения пройденного». Кроме того, это всегда ещё и «работа над ошибками». Видишь неудачность словесного выражения некоторых положений, не всегда выдержанную логическую последовательность изложения, содержательные излишества, неинформативность и непроблемность некоторых заданий, предложенных учащимся. И это тоже диктует необходимость постоянного обновления образовательного процесса.

... Перечитывая написанное, я подумала, что у читателя может появиться мысль о

противоречивости позиции автора, то выражающего критическое отношение к некоторым педагогическим явлениям и процессам, то вдруг пишущего о своём оптимизме. Убеждена, что эти два настроения неотделимы, взаимно дополняют друг друга. Их комплементарность уберегает и от неоправданного скептицизма, и от необоснованного оптимизма. Конечно, этот текст вряд ли можно отнести к академическому. Ведь поток размышлений автора, основанный на рефлексии, в формат академического письма, к счастью, никак не укладывается.

Литература

1. Роботова А.С. Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я? // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 39–46.
2. Лотман Ю. Биография – живое лицо // Новый мир. 1985. № 2. С. 228–236.
3. Зинченко В.П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2017. № 3. С. 17–30.
4. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М., 1993. 352 с.
5. Мамардашвили М.К. Философские чтения. СПб: Азбука-классика, 2002. 832 с.
6. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста: Пер. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. СПб., 2005. 510 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.
8. Колесникова И.А. Опыт ретроспективной рефлексии индивидуального образовательного пути // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. 2017. № 4. DOI: 10.15393/j5.art.2017.3726
9. Роботова А.С. Словесно-гуманитарные основы самообразования: рефлексия биографического времени // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2083
10. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

Статья поступила в редакцию 25.12.17

Принята к публикации 17.01.18

OPTIMISTIC SENSES OF TEACHING AT HIGHER SCHOOL

Alevtina S. ROBOTOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: asrobotova@yandex.ru
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
Address: 48, Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The paper presents a general view on the problems of teaching at higher school. The author substantiates her personal understanding of teacher's activities sense, based on her own teaching experience at school, lyceum, and university and the retrospective reflection of her own activities. Spiritual crisis that education faces now, blurring of boundaries of pedagogy as a science, imperfectness and unproductivity of dominating ideas, innumerable approaches and turns in pedagogy – all these factors do not excuse traditionalism and conservatism in pedagogy as well as thoughtless using of untested innovations. One of the problems of modern pedagogy is its linearity which doesn't permit to understand pupils and students. In spite of these factors, the paper accentuates the optimistic sense of teacher's activities. There are multiple sources of such optimistic approach. They are in the emotional awareness of the ultimate value and aim of teacher's work, in the joy of cognition of another man, in the transformation of students' personalities.

Keywords: teaching, sense of teaching, pedagogy, optimistic sense of teacher's activities, self-observance, retrospective reflection

Cite as: Robotova, A.S. (2018). [Optimistic Senses of Teaching at Higher School]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (220), pp. 66-77 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Robotova, A.S. (2017). [Pedagogical Optimist or Pedagogical Pessimist: Who Am I?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 39-46 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Lotman, Yu. (1985). [Biography as a Live Face]. *Novyi Mir* [New World]. No. 2, pp. 228-236. (In Russ.)
3. Zinchenko, V.P. (2007). [Origination and Metamorphoses of Sense: From Metaphor to Metaform]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. No. 3, pp. 17-30. (In Russ.)
4. Mamardashvili, M.K. (1993). *Kartezianskie razmysleniya* [Cartesian Meditations]. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
5. Mamardashvili, M.K. (2002). *Filosofskie chteniya* [Philosophical Readings]. St. Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 832 p. (In Russ.)
6. Eco, U. (2001). *Rol' chitatel'ya. Issledovaniya po semiotike teksta* [The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts]. Transl. from Italian by S.D. Serebryanyi. St. Petersburg. 510 p. (In Russ.)
7. Anan'ev, B.G. (2001). O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya [On the Issues of Modern Human Studies]. St. Petersburg, 272 p. (In Russ.)
8. Kolesnikova, I. (2017). [On Retrospective Reflection of the Individual Educational Way]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong Education: The XXI century]. No. 4 (20). DOI: 10.15393/j5.art.2017.3726 (In Russ.)
9. Robotova, A. (2013). [Word-Humanitarian Foundations of Self-Education: Biographical Time Reflection]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong Education: The XXI century]. No. 2. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2083 (In Russ.)
10. Leontiev, D.A. (2011). [New Guiding Lines for Understanding Personality in Psychology: From Necessary to Possible]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology]. No. 1, pp. 3-27 (In Russ.)

*The paper was submitted 03.01.17
Accepted for publication 17.01.17*