

ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРНОГО СМЫСЛА СОВРЕМЕННЫХ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В потоке педагогической литературы совсем немного публикаций, посвященных лекции как форме организации занятий в современной высшей школе. Увлеченные технологическим обеспечением учебного процесса, мы сосредоточиваемся на разработке и применении самых разнообразных технологий, на компьютерных презентациях, которые часто воспроизводят произносимый текст без всяких изменений материала. В этом технократическом контексте лекция представляется иногда совсем старомодным, архаичным явлением, о котором все известно.

На самом деле вряд ли это справедливо. С этой позиции я знакомилась с главами из книги А.В. Карельского, германиста, переводчика, профессора МГУ, ровесника преподавателей старшего поколения. Журнал «Иностранная литература» напечатал сохранившиеся в рукописи две его лекции о немецком романтизме: о Новалисе и о Гофмане [4]. Только ли германистам и вообще филологам интересна эта публикация? По-моему, она может заинтересовать многих преподавателей. Этому есть объяснение. Сегодня мы с энтузиазмом говорим об инновациях в образовании, об усилении внимания к самостоятельной работе студентов. И это справедливо, так как этого требует само время. Вместе с тем в закономерном процессе обновления процесса обучения обнаруживается целый ряд противоречивых моментов. С одной стороны, мы все - сторонники гуманистической парадигмы, сторонники усиления гуманитарной составляющей в образовании, а с другой, - интенсивно разрабатываем технологический подход в обучении, который усиливает рациональное начало, часто в ущерб эмоциональному и эстети-

ческому развитию личности. Сосредоточивая внимание на рациональности всех шагов в познании, мы преуменьшаем значение переживания, даже наслаждения в процессе познания. Читая лекции А.В. Карельского, замечаешь, как тщательно они проработаны именно с этой стороны, как ведущие идеи лекции погружены в замечательный историко-культурный и языковой контекст, создающий даже в печатном варианте наслаждение от слова, от эстетики лекции. Эти тексты обнажают проблему современной *университетской лекции*. Какой она должна быть сегодня? Как она должна соотноситься с современными подходами к высшему образованию? Какова технология (вернее, лаборатория...) ее подготовки и чтения?

Читая лекции А.В. Карельского, не будучи специалистом в рассматриваемых им вопросах, незаметно оказываешься во власти замечательного гуманитарного текста, в котором была представлена и личность Новалиса, и его жизненная судьба, и идея развития его творчества, и характеристика произведений, и идея развития немецкого романтизма, и многое другое. Интересной становится и философия романтизма, и «парадигма романтического мироощущения», и обширный культурный контекст, и обобщающие суждения лектора, представленные не в форме сухих и нейтральных логико-дидактических выводов, а в форме изящных метафорических конструкций: «романтизм гордо поднял знамена», «у ранних романтиков искусственность, опытность были под подозрением...» [4, с.180].

С дидактической точки зрения можно было бы представить цель каждой лекции Карельского, выделить решаемые лектором задачи, описать содержатель-

ную основу текста, переходы от одной мысли к другой, показать аргументированность выводов и т.д. Дело в другом: перед нами образец *гуманитарной* по своей сути лекции.

В чем это проявляется?

В ее отчетливой *направленности на слушателя, совместности* размышлений: «нам с вами предстоит наблюдать», «заметьте это знаменательное, по сути, скорее даже холодное, аналитическое заключение», «отчасти мы уже знакомы...», а «это, согласитесь, немало...», «перед нами та же самая логика», «обратимся к творческой судьбе Новалиса».

В *четкости и завершенности* выражения основной мысли, представленной и логикой, и эстетикой познавательного процесса. В отсутствии страха «говорить красиво» - это выражено в многообразных фигурах речи, в ее *внутренней и внешней красоте*.

В ее *культурном контексте*, созданном сопоставлением Новалиса с Гете, Венитиновым и Чаадаевым, оценками поэта Шлегелем, Дильтеем, Гейне, Гессе; раскрытием философии романтизма, его гносеологических установок, связанных с поэтическим познанием универсума.

В *ненавязчивой связи с современностью* - «мотив насильственного вторжения человека в природу» [4, с.182].

В *субъектности, «присутствии»* лектора: «я уже не раз говорил», «я бы сказал», «ведь какая тут антитеза?», «повторяю», «я приводил высказывание», «я приведу продолжение этого рассуждения».

Эти совсем не частые упоминания «я» и некоторые другие приемы создают ощущение устной речи, которая не тождественна письменному тексту. А лекция о Гофмане... Но лекцию невозможно пересказать, как невозможно ее записать, сохранив авторское слово. Ее надо слушать... А современные жанры научной продукции (курсы лекций, конспекты лекций) вряд ли создадут это ощущение, потому что они подчинены прагматической цели - дать информацию студентам, оформить эту информацию по законам письменной презентации учебного текста, по правилам технологичности.

Это лекция по литературе, что обусловливает необходимость создания культурного контекста, проведения параллелей, использования разнообразных средств речи, - ведь речь идет о поэте.

А в какой степени это возможно в процессе педагогического образования? В процессе преподавания дисциплин педагогического блока? Может быть, в меньшей степени, чем на литературе, но возможно.

В лекции педагогического содержания можно создать предпосылки для ее заинтересованного, личностного восприятия слушателями. И это важно в не меньшей степени, чем в лекциях по литературе, учитывая универсальный, всеобщий характер педагогических знаний, поскольку с ними связаны жизнь каждого конкретного человека и бытие человечества в целом. Каждому суждено учиться и учить других.

История науки, биографические материалы, воссоздающие жизненный путь выдающихся ученых, писателей, общественных деятелей, говорят об огромном воздействии университетских лекций на духовное становление человека, на его научные интересы и образование в целом.

С.И. Гессен, рассматривая проблемы теории университета, «проблемы университетской дидактики», анализирует существо лекции. Он высоко оценивает лекцию как форму обучения, как способ введения в науку и научное исследование. «Такая лекция не может быть заменена никакими книгами, и отменить ее - значит отменить самый университет», И далее он пишет: «Значение лекции... не в том, что она заменяет чтение книги, но в том, что она побуждает к чтению и самостоятельному исследованию прослушанного» [2, с.318].

Сегодня поиски возможностей совершенствования лекции связываются в основном с деятельностью преподавателя: его ораторским искусством, педагогическим мастерством, отражением в лекциях собственных научных поисков и исследовательской деятельности и т.д.

Остановимся на некоторых приемах придания лекции по педагогике *гуманитарного* смысла.

Многолетний опыт преподавания всех курсов дисциплины «Педагогика» и ретроспективный анализ этого опыта позволяют выделить некоторые такие приемы.

На лекции должна быть выражена *открытость позиции* преподавателя по тому или иному вопросу, должны звучать его *авторские оценки* личности, идеи, педагогической системы, инновации, проблемы. Преподаватель на лекции должен предстать как субъект собственной познавательной деятельности, человек, которому чужда ценностная нейтральность взглядов. Он должен предстать не как бесстрастный транслятор культурно-исторического опыта и специальных знаний, но как человек, у которого есть *свой* взгляд на науку, на процессы, происходящие в ней, на ее историю и современное состояние. В какой степени это возможно? В отличие от учебного пособия, которое предназначено для систематического изложения учебного материала, лекция должна отразить внутренний мир человека, читающего лекцию. На лекции как раз и нужно, и возможно передать свое ценностное отношение к различным аспектам научного материала. Бесстрастно-объективистский подход лектора, как показывает опыт, снижает интерес слушателей.

На современных лекциях стало привычным слышать слова о диалогизме мышления, о диалогизме как принципе обучения, о субъект-субъектных отношениях в обучении. Имя М.М. Бахтина стало своего рода охранной грамотой, предупреждающей о том, что человек знает его идеи, связанные с методологией гуманитарных наук. Однако при закрытости, неочевидности позиции самого лектора гуманитарная методология может остаться декларацией и только. На лекции лектор может *удивиться, восхититься, выразить* иронию, скепсис, сомнение и озабоченность, *огорчиться, согласиться, вступить в полемику, разделить чью-либо позицию, стать ее сторонником или рассудочным аналитиком*. Важно не остаться холодным «передатчиком» знаний.

Но это возможно лишь в случае, если учебный материал сам воспринимаешь не

как текст, который ты знаешь и произносишь, а как спрессованный опыт многих, куда включен и твой опыт; как полилог, в котором звучит и твой голос. Лектор должен стремиться к тому, чтобы был услышан этот голос (голос как отношение, как интонация, как мнение, как суждение, как аргумент). Для этого есть специальные приемы: «когда я перечитываю Коменского... я поражаюсь...», «впервые, когда я услышала имя Песталоцци, он не вызвал у меня никакого интереса... а потом...», «я не могу разделить позицию..., потому что...», «эта система меня не убеждает..., поскольку...» Именно так: «меня не убеждает...», «я не согласна...», «это безупречная логика...», «у меня это вызывает сомнение, потому что...» и т.д. Разумеется, это звучит упрощенно, ведь в лекции все это разворачивается в произносимый, живой текст, однако суть эти формулы передают верно.

Открытость позиции педагога и есть то приглашение к диалогу, к совместному размышлению, которые так важны в гуманитарных науках. Эта открытость должна быть корректной, аргументированной, предполагающей право других на *иное мнение*. Поэтому так важно напоминать своим слушателям о том, что существуют другие позиции, что изложенная преподавателем точка зрения, возможно, уязвима, не бесспорна, что они (студенты) имеют право на свое мнение, но при условии убедительной аргументации.

При конструировании текста лекции можно использовать специальные приемы, раскрывающие ее гуманитарный смысл. Например, прием *проблематизации знаний* (речь идет о курсе «Методология педагогического исследования»). В этом помогает обращение к работам современных философов (М.С. Каган, В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, В.С. Степин, И.Т. Фролов и др.), психологов (В.П. Зинченко, А.В. Юревич и др.), педагогов (Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.). Сравнивая позиции различных авторов, можно представить проблемными такие понятия, как *методология, знание, рациональность, система, концепт, дискурс* и т.д. Без

обращения к работам указанных авторов трудно раскрыть сложные методологические проблемы современной науки, способы и формы научного познания, соотношение естественнонаучной и гуманитарной методологии, сущность «человеко-размерных» систем, специфику исследования в области гуманитарных наук, представить субъекта исследовательской деятельности в эпоху информационного общества. Взгляды названных ученых на ряд вопросов методологического характера неоднозначны, поэтому введение в текст лекции их суждений позволяет создать или усилить проблемность изложения. Именно это обуславливает интерес слушателей к специфике гуманитарного знания, к сущности гуманитарной методологии, отличающейся от методологии естественнонаучной. Весьма полезным оказываются оценки и сопоставление мнений современных ученых о либерализме методологической ситуации, о «мягкой» и «жесткой» методологии, отсылка к научным источникам, в которых эти явления раскрываются более подробно и обоснованно, т.е. гипертекстуальный подход к содержанию излагаемой темы.

Без обдуманного использования приемов активизации личностного отношения к учебному материалу он (этот материал) остается «вялым», нейтральным для научного и личностного развития человека. Приемы, пробуждающие интерес, ценностное отношение, могут естественно возникать при обсуждении вопросов о *теме* и *проблеме*, *объекте* и *предмете* исследования, о *цели* и *задачах* исследования. Важно показать на реальных примерах (авторефераты, диссертации), когда эти компоненты согласованы и когда они находятся в противоречии или в оппозиции друг другу. В письменных работах студентов видишь, что изложенные в лекции вопросы заинтересовали их, что они приходят к самостоятельному выводу о нелинейном соотношении категорий «тема» - «проблема», о том, что научная проблема может стать источником формулирования разных исследовательских тем, что по формулировке темы далеко не всегда можно однозначно сказать о проблемности исследования.

Для педагогических лекций чрезвычайно важен историко-культурный контекст. При чтении названного выше курса этот контекст создается посредством интеграции знаний, сведений из разных научных областей. Вопросы методологии исследования нельзя рассматривать вне проблем философии познания, философии культуры, философии образования, творчества, семиотики, герменевтики; вне процессов развития языка, информационных процессов и др. Поэтому естественным является обращение к идеям В. Дильтея, М.М.Бахтина, В.С.Библера, Х.-Г. Гадамера, М. Хайдеггера, современных ученых, представляющих разные области знаний. Разумеется, ряд имен известен слушателям, особенно филологам. Однако методологическая оценка и анализ идей столь разных ученых в контексте учебной дисциплины приобретают большую актуальность в связи с собственным исследованием слушателя. Интеграцию знаний из разных научных областей студенты высоко ценят, ощущая собственный интеллектуальный рост, пользу приобретенных в университете знаний.

На педагогических лекциях мы рассказываем о выдающихся педагогах. Мало говорить при этом, что педагог был «великим», «выдающимся» и т.д. Педагог, чьи взгляды мы излагаем, должен восприниматься в историческом контексте, в связи с другими своими современниками. Он должен предстать в связи с современниками своей эпохи. Например, Я. А. Коменский. ...Что это был за человек? Почему педагогическая история остановила свой выбор на нем? Почему до сих пор жива обоснованная им классно-урочная система, по которой занимались и вы, читатель или слушатель? В чем пафос его педагогических идей? Почему он *личность*?

Обратим внимание на даты жизни этого человека: 1592 - 1670. Это было во многом катастрофичное для Европы время: Тридцатилетняя война, время религиозной нетерпимости, страшных эпидемий, унесших жизни миллионов людей. Но это было время, когда жили и творили великие современники Я.А. Коменского.

Коменский шел по стопам великих философов и естествоиспытателей: Николая Кузанского, Джордано Бруно, Томмазо Кампанеллы. Этот список можно продолжить: в это же время жили Галилей, Сервантес, Шекспир, Декарт, Спиноза, Рембрандт и другие выдающиеся люди эпохи Возрождения.

Историко-культурный контекст создают *примеры, иллюстрации*, взятые из интеллектуальных биографий, мемуарной литературы и других источников. Например, как начал работу над магистерской диссертацией В.Е. Тарле и почему он расширил первоначальное поле научных поисков? Тема диссертации - анализ общественных воззрений Томаса Мора. «Столкнувшись с обилием материалов, Тарле расширил сферу научного поиска и поставил перед собой задачу - проследить развитие социалистических учений в Европе от Томаса Мора и Кампанеллы до конца XIX века» [9, с.11].

С разнообразными приемами иллюстрирования тесно связано *использование историко-научных и биографических материалов*, которые одухотворяют теоретический материал, раскрывают логику научного поиска конкретного ученого. Вот воспоминания «естественника» В.И. Вернадского: «Какое наслаждение «вопросать» природу, «пытать» ее! Какой рой вопросов, мыслей, соображений! Сколько причин для удивления, сколько ощущений приятного при попытке обнять своим умом, воспроизвести в себе ту работу, какая длилась века в бесконечных ее областях» [1, с.35]. Историк Е.В. Тарле пишет о невероятной сложности постижения исторического процесса: «Какая-то настойчивая объективная целесообразность и вместе с тем совершенно нелепый, совершенно иррациональный путь, по которому совершается движение к цели. Это противоречие в высшей степени поразило историческую мысль в начале 18 в., когда над этим стали особенно серьезно задумываться» [3, с.117].

Гуманитариям важно услышать голос того, кто занимался близкими для них проблемами. Может прозвучать голос Ю.М. Тынянова, занимавшегося в семинаре у профессора С.А. Венгерова, «не

казенного профессора», - у него можно было много спорить. В такой обстановке и могла родиться мысль о странном противоречии (которое мы характеризуем как толчок к осознанию проблемы): «Я стал изучать Грибоедова - и испугался, как его не понимают и как не похоже все, что написано Грибоедовым, на все, что написано о нем историками литературы (все это остается еще и теперь)» [8, с.19].

Биографический и историко-научный материал гуманизирует содержание учебного предмета, вызывает личностный отклик на излагаемые в лекции вопросы. Именно поэтому при разработке конкретных лекций важно внести в их содержание такие элементы, которые связаны с личностью конкретного ученого, педагога, с его научным поиском, с теми сомнениями, которые он испытывал, с трудностями, которые он преодолевал, с личностными характеристиками знаменитого человека. Иногда эти характеристики даются лаконично - как ведущий мотив жизни (мотив духовного странничества, мотив всепоглощающего альтруизма, как мотив рационального оптимизма и т.д.). Иногда целесообразно прочесть целую лекцию об ученом, например, о Л.С.Выготском, характеризуя его как личность творческую, показывая его занятия, начиная еще с юности, самыми разными видами творческой деятельности - ведь все они в конечном итоге интегрируются в поиске научном, проявляются в нем.

Приемов преодоления отстраненности в процессе подготовки и чтения лекций немало. Иногда уместно обратиться к *собственному опыту* студенческой жизни, своей научной и педагогической деятельности. Этот опыт должен быть представлен корректно, он должен соответствовать идее и логике раскрываемой проблемы.

Рассказывая о научной школе как феномене культуры и науки, я вспоминаю о своем учителе в науке - Галине Ивановне Щукиной, умевшей объединять в исследовательском коллективе самых разных людей и воспитывавшей в них научный энтузиазм и нравственное отношение к науке. Я не могу не сказать о

тех ученых, у которых училась в студенческие и аспирантские годы: об А.С. Долинине, который в то время, когда мы занимались в его спецсеминаре, готовил к изданию письма Ф.М. Достоевского и учил нас правильно писать научные комментарии, пользуясь самыми разными источниками. О Д.К.Мотольской, которая щедро делилась знаниями с соискателями и студентами, учила подходить к научным источникам аналитически, вырабатывая собственную точку зрения. О Т.Е.Конниковой, профессоре кафедры педагогики ЛГПИ им. А.И.Герцена, - она читала лекции аспирантам и подчеркивала, как важно внимательно отнестись к любому факту, полученному в процессе исследования, и особенно к тому, который противоречит первоначальным гипотетическим положениям.

Устная лекция, обращенная к конкретной аудитории, а не к абстрактному читателю, требует постоянного преодоления монологизма учебных пособий, что предполагает также включение в текст *художественно-образного материала*. Это может быть фрагмент текста, афоризм, отдельный образ, удачная метафора и т.д.

Замечательной образностью отличаются тексты Я.А. Коменского. И пусть звучит именно его голос, обращенный к читателям-педагогам, с короткими риторическими вопросами лектора: «быть живыми образцами добродетелей» (возможно ли это?); «остерегаться слишком низко ценить себя» (почему это так важно для педагога?); «мощно увлекать учеников благим примером» (как вы понимаете этот «благий пример?»), может ли быть учитель «родителем духовного развития учащихся»?

В раскрытии сущности педагогических исканий Л.Н. Толстого помогает он сам, его мысли о вечных ценностях человека. По его мнению, *«школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо»*.

У Д.С. Лихачева есть выразительные высказывания и по существенным вопросам научного исследования и по тем, которые иногда кажутся второстепенными.

Например: «В занятиях какой-либо темой исследователь не должен делать остановок (перерывов). Ведь и поезд, идущий с частыми остановками, тратит сил гораздо больше, чем поезд, преодолевающий тот же путь без остановок». И еще одна: «Библиографические сноски в исследованиях должны быть «умными»: в пределах необходимости, но не для демонстрации учености» [7, с.10]. Можно подчеркнуть, что значит - «умные сноски», остановить внимание на вопросе, который студенту не представляется существенным.

Для раскрытия очень сложных научных проблем можно обратиться к талантливо написанным научным произведениям. Так, И. Лакатос, оценивая взгляды К. Поппера, пишет: «Быть смелым, выдвигая гипотезы, и беспощадным, опровергая их, - вот девиз К. Поппера. Честь интеллекта защищается не в окопах доказательств или «верификаций», окружающих чью-либо позицию, но точным определением условий, при которых эта позиция признается непригодной для обороны» [6, с.9]. Метафора «окопы доказательств» углубляет определения (подчас пространные), когда мы раскрываем сущность гипотезы. Небольшая, но отнюдь не простая книга И.Лакатоса является примером гармонии научной убедительности и языка. Автор, раскрывающий сложные методологические вопросы, говорит о *соперничестве исследовательских программ; о непокорных примерах; о невыгодных понятийных каркасах; о программах, захвативших монополию; о вызове, который может бросить исследовательская программа внушительному массиву признанного знания* и т.д. [6, сс. 117; 88; 93; 94].

Раскрывая перед первокурсниками особенности педагогической деятельности, излагаешь немало научных положений о ее специфике, структуре, о различии научных взглядов на этот феномен. Однако мысли об этом можно обобщить целостным художественным образом. Каждый раз он может быть иным. Почему? У каждого из нас были учителя, мы все у кого-то учились. Одних мы запомнили, других - почти не помним.

...Многие писатели оставили нам прекрасные страницы о школе, об учителях, о своем понимании цели и результатов учительского дела. Вряд ли оставит равнодушным слушателя «Письмо покойному учителю» американской писательницы Бел Кауфман: «По-моему, Вы сами не ведали, что Вы для меня сделали, мистер Сток. Ведь мы, учителя, чаще всего не знаем, на кого нам удалось повлиять, каким образом и почему. Вы отметили не недостатки мои, а достоинства. Впервые я вдруг поняла, что нечто, созданное моим воображением (речь идет о написанном сочинении по роману Т.Харди - *А.Р.*), может быть реальным для кого-то другого. (...)

Впрочем, Вы каждого заставляли по-

чувствовать собственную неповторимость. Как-то раз Вы привели нам шекспировские строки:

*Кто знает те слова, что больше значат
Правдивых слов, что ты есть только ты?*

Я знала, что Вы имеете в виду меня. И каждый из тридцати четырех учеников в классе знал, что это - о нем» [5, сс.251; 252-253].

Вряд ли возможно поднять все вопросы, связанные с проблемой гуманитарного смысла современной лекции. В ней предпринята лишь попытка показать, что лекция по-прежнему много значит в образовании, что «лаборатория» ее разработки и чтения необычайно интересна и сложна.

Литература

1. Владимир Вернадский: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. // Сост. Г.П.Аксенов. - М., 1993
2. Гессен С.И. Общие основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М., 1995
3. Из литературного наследия академика В. Е. Тарле. - М., 1981
4. Карельский А. В. Немецкий Орфей: беседы по истории западных литератур. Главы из книги // Иностранная литература. 2006. № 6. С. 173-206.
5. Кауфман Б. Вверх по ведущей вниз лестнице // Пер. с англ. - М., 1987.
6. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // Пер. с англ. В. Поруса. - М., 1995.
7. Лихачев Д. С. Без доказательств. - СПб., 1996.
8. Тынянов Ю. Писатель и ученый. Воспоминания. Размышления. Встречи. - М., 1966.
9. Чапкевич Е. И. Евгений Викторович Тарле. - М., 1977.

