

ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Понятие «языковая личность» сегодня стало весьма актуальным и широкоупотребительным. Но это произошло совсем недавно. Подумать только: в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», вышедшем в 1990 г., есть много понятий, относящихся к прилагательному «языковая». Какие только существительные не употребляются вместе с ним! Языковая деятельность, игра, инновация, картина мира, компетенция, конвенция, лояльность, норма и т. д. — а *личности* в этом ряду нет! А сейчас Интернет заполнен ссылками на книгу Ю. Н. Караулова, и языковая личность стала предметом интенсивных и разносторонних научных изысканий. Однако, увы, по отношению к педагогике этого не скажешь. В педагогическом плане по-прежнему повторяются размышления о культуре и технике речи учителя, о ее профессионализме, об интонации, об использовании учителем образ-

ных средств, о риторике и многих, как мне кажется, важных, но не целостных проблемах, которые связаны со становлением учителя (да и любого специалиста) как языковой личности. Для специалистов в области образования, по моему мнению, это одна из самых актуальных проблем. Специалист-профессионал, безусловно, должен быть языковой личностью. Почему? Педагог любого образовательного уровня должен хорошо владеть устным и письменным словом. Он должен стать и быть в полном смысле *Homo loquens* (человеком говорящим). Человеком, свободно создающим устный и письменный текст, в котором отражаются не отдельные качества речи, а *выражен* целостный личностный облик, органично соединяющий профессиональные, личностные и языковые свойства. В противном случае педагог не сможет полностью выполнить свое предназначение — быть посредником

между культурой и учащимися, способным к трансляции научных, художественных, нравственных и эстетических ценностей. Столь популярное сегодня виртуальное общение не может заменить слово живое, неразрывно связанное с реальным человеком, человеком свободно говорящим, пишущим, умеющим слушать.

Расширяющееся пространство общения специалистов также требует способности свободно обмениваться мнениями: о профессии, ее трудностях, делиться опытом, информацией, обсуждать образовательные и иные проблемы. Педагог как языковая личность, речевая деятельность педагога должны стать актуальными проблемами педагогического образования, потому что речь педагога — универсальное педагогическое средство. С самого начала педагогического образования важно привлечь внимание студентов к речи учителя как сущностной профессиональной и личностной проблеме. Тематически речевые способности педагога рассматриваются как компонент педагогических способностей. Начиная с первой учебной темы курса «Введение в педагогическую деятельность», тема может стать сквозной проблемой учебной дисциплины «Педагогика». К ней мы возвращаемся в связи с педагогическим общением, взаимодействием, коммуникативной культурой педагога, новыми педагогическими технологиями, профессиональной компетентностью специалиста. С ходом времени она обогащается все новым теоретическим содержанием. Однако изучать ее лишь на теоретическом уровне совсем не продуктивно. Проблема должна «обрастать» эмпирическим содержанием, входить в личностный опыт студента. Для этого можно использовать различные педагогические средства. Какие? Это запечатленная в произведениях разных жанров устная речь учителя, а также письменные (печатные) тексты педагогов, которые показывают автора-педагога как профессионала, как замечательную личность, в том числе и как языковую. Эти тексты выполняют функцию иллюстративного материала и материала для рефлексивно-оценочной деятельности студентов. Вто-

рое средство — это введение в учебный процесс, помимо научно-педагогических, публицистических текстов, в которых ставятся и обсуждаются педагогические проблемы. Третье средство связано с организацией самостоятельной работы студентов и с выполнением ими заданий к практическим занятиям. Гибкая система организации самостоятельной деятельности (ссылаюсь на опыт работы с магистрантами) позволяет поощрять создание студентами собственных педагогических текстов и высказываний, в которых интегрируются знания и умения из разных дисциплин: собственно педагогические, лингвистические, логические, общекультурные.

Высказанные положения постараюсь пояснить примерами. Чтобы понять всю важность проблемы, студенты должны почувствовать напряженность ситуаций, обнаруживающих несоответствие педагога нормативному образу профессионала и языковой личности. Среди множества текстов часто выбираю один — воспоминания Л. В. Успенского об одном уроке в гимназии К. И. Мая:

— Успенский, скажите по прочтении рассказа к кому из двух его заглавных персонажей вы испытали большую приязнь и уважение?

— К Хорю́, Гавриил Андроникович! — искренне ответил я, потому что тогда мне такие основательные умные русские хозяйственные мужики и сами по себе в реальной жизни нравились, да еще тургеневский Хорь напоминал мне лицом одного из них, очень мне симпатичного.

— Вы хотите сказать — к Хорю́? — спросил меня и почему-то как-то менее вежливо и мягко, чем обычно, с каким-то раздражением, учитель.

— Нет, почему, Гавриил Андроникович? Я всегда склоняю так: Хорь, Хоря́, Хорю́, Хорём и о Хорé...

— Неправильно! — безапелляционно отрезал Хмелев, — надо склонять Хорь, Хорю́, Хорём, Хоря́, о Хорé...

Разумеется, мне ничего не стоило бы сказать: «Хорошо, Гавриил Андроникович!» — и продолжить всюду и во всех случаях, кроме этого урока, говорить по-своему. Но я не тем миром был мазан.

— Я не могу говорить «Хорю, Хоря!» — спокойно, но и чересчур уверенно возразил я.

— Это еще почему? — удивился, но и возмутился педагог.

— По-моему, это неправильно. У нас в деревне каждое лето нескольких хорьков пастками ловят. И всегда все говорят: «Хоря поймали», а не «Хорю поймали»¹.

Всегда замечаю неподдельный интерес студентов к этому эпизоду — немалое их число, вероятно, склоняли бы «хорь» так же, как и молодой педагог, описанный Л. В. Успенским. Текст, в котором он воспроизвел речевое поведение педагога в живых, конкретных проявлениях, непримиримый диалог учителя с учеником, очень важен для педагогического осмысления речи учителя. Теоретические положения и выводы о речи педагога воплощаются, благодаря этому эпизоду, в реальную ситуацию педагогического общения, педагогических отношений и возникшего конфликта. Но вызвать сиюминутный интерес — мало. Создание ситуаций активного осмысления речи педагога и языка как средства профессионального общения, взаимодействия и деятельности — все это требует от преподавателя педагогики активного поиска текстов, конструирования различных методических приемов их включения в лекцию, практическое занятие, заинтересованное отношение к письменным текстам и устным высказываниям самих студентов.

Я не могу утверждать, что именно мои старания привлекли внимание магистранта А. В. к проблеме речи педагога и возможностям ее нравственного воздействия на учеников. Но, может быть, сама учебная ситуация, требующая рефлексии и живых воспоминаний о речи учителя, побудила к столь откровенному рассказу о влиянии слова учителя на ученика. Юноша вспоминает вечер в десятом классе, посвященный прорыву блокады, и драматическую ситуацию, возникшую в ходе вечера. Он читал стихи. «Стихотворение было не из лучших (затянутое описание

труда мальчишки-токаря с неизменным рефреном: «и он точил...»). На третьем повторе злополучной фразы я нехорошо рассмеялся и умолк, не умея подавить нервного смеха, обхватив себя руками. И наш учитель, может быть, чувствовавший и свою вину за происшедшее, распекать нас не стал, но произнес многозначительный монолог, до сих пор мне памятный. Он сказал, что мой смех означает, что я не до конца прочувствовал всю серьезность темы. «Сделать этого ты не мог, потому что современные люди надежно спрятали смерть в больницы, в дома престарелых, в специальные темно-зеленые машины. Живут, не желая знать о ней, стараются оградить от нее своих детей... А вот если бы брали детей с собой на кладбище, может, не засмеялся бы ты, когда речь идет о восьмистах пятидесяти тысячах, беспомощных, ослабевших, отчаявшихся заключенных огромного города». Я это запомнил на всю жизнь». Вряд ли стоит комментировать этот текст. В нем поднят целый пласт педагогических проблем, и одна из них — «предельная», о чем не пишет ни один учебник педагогики, но о чем сказал учитель, а его ученик запомнил это на всю жизнь.

Разумеется, было бы явным преувеличением и даже неправдой говорить о задаче формирования языковой личности как *центральной задаче* при изучении педагогики. На самом деле центральными остаются задачи своей учебной дисциплины (определим их с точки зрения преподавателя) — дать отвечающие времени педагогические знания, воспитать потребность и умение активно ими пользоваться, обращаться к различным источникам для их пополнения и постоянного расширения. Но специальные знания, оторванные от речевой деятельности, малоэффективны. Плохо говорящий педагог — это слабый специалист, не способный по-настоящему профессионально выполнять свои функции. Поэтому мы все должны быть озабочены воспитанием педагога как языковой личности. Есть ли для этого возможности в педагогике? Есть.

Современная гносеологическая ситуация, разнообразные информационные ре-

¹ Лихачев Д. С., Благово Н. В., Белодубровский Е. В. Школа на Васильевском. М.: Просвещение, 1990. С. 125.

сурсы расширяют возможность активных поисков и нахождения таких источников педагогического знания, которые выводят и меня как преподавателя, и студентов за пределы научно-теоретического дискурса. Целесообразно ли это? Ответу утвердительно. Социально-практическая значимость многих педагогических проблем, общественный интерес к ним выводят такие проблемы за границы узкопрофессионального обсуждения. Они становятся предметом публицистического внимания, внимания журналистов и писателей, общественных деятелей, обычных граждан. Поэтому при обсуждении целого ряда проблем образования и школы на занятиях целесообразно обратиться к публицистическим текстам. Такой текст можно рассматривать как *гуманитарный текст*, обладающий познавательной, ценностной и художественно-эстетической функцией одновременно. Он расширяет информационно-гуманитарное образовательное пространство (контекст обучения), содержит основную педагогических дисциплин, проблематизирует средствами публицистического языка будущую профессиональную деятельность и привлекает внимание учащихся к актуальным проблемам педагогической науки и практики, инновационным, нравственно-мировоззренческим идеям в образовании, способствует осуществлению гуманитарной парадигмы в образовании, расширяет языковую культуру студента как читателя и интерпретатора текста.

Использование публицистических текстов как дополнительного ресурса обучения восполняет неполноту и недостаточность знаний о человеке как субъекте педагогических процессов и о педагогических явлениях в границах рационального дискурса и логико-теоретических объяснений. Это тем более важно, что в учебно-педагогических текстах преобладает позитивистский подход, который «отбрасывает все неясные, так называемые, «высшие и предельные вопросы»², возникающие в обучении и воспитании. Учебные тексты по педагогике формируют взгляд на педа-

гогические процессы и проблемы в границах категории «должного», а не «возможного» или «вероятного». А сознание современного педагога должно с необходимостью включать интегрированные представления о *должном, возможном, вероятном*, понимание *значения* и осознание *смысла* педагогических явлений, проблем, ситуаций. В трактовке *смысла* исходной может быть позиция современной гуманитаристики по отношению к этому феномену и, в частности, определение Г. А. Тульчинского о его сущности, как «выходе в out, в позицию «внезапности» (М. М. Бахтин), в некий контекст»³. Язык публицистики позволяет создать эту позицию «внезапности», столь важную для педагога. Кроме того, такой текст является собой образец и механизмы построения собственных высказываний, в которых отражено и знание, и позиция автора, и его ориентация на слушателя или читателя. Поэтому привлечение публицистических текстов и инициирование процесса создания подобных текстов самими студентами так необходимо при изучении педагогических дисциплин. Это и расширение познавательного пространства, и возможность показать педагогическую проблему в иной, по сравнению с системой теоретической, языковой системе. Ведь трудно предположить, что в профессиональной речи педагога говорят, строго придерживаясь только языка научной теории.

На этапе магистерского образования, как удалось установить, слушатели испытывают острую потребность в обмене мнениями, в учете их позиции. Это побудило к разработке тематики таких заданий и вопросов, которые создавали бы интерактивную ситуацию, побуждали слушателей к свободному выражению мнений по самым разным проблемам образования (курс «Педагогика и психология высшей школы»). Приведем некоторые из подобных тем и вопросов, которые предлагались магистрантам:

- Есть ли субъективный момент в целях образования?

² Кемеров В. Е., Керимов Т. Х. Хрестоматия по социальной философии. М., 2001. С. 513.

³ <http://hpsy.ru/public/x2879x.htm>

- Как преподаватель вуза влияет на образовательную мотивацию студента?

- Как поддерживать и развивать интерес к образованию в вузе?

- Каким принципам обучения следовали в большей степени ваши преподаватели?

- Докажите, что образование — фактор личностного роста. Какие вопросы у вас возникают в связи с этим?

- Если я стану преподавателем высшей школы...

- Высшее образование глазами студента.

Многолетний опыт работы с магистрантами убеждает в важности и необходимости заданий, которые позволяют им свободно высказываться. Построение высказывания или написание даже небольшого текста требует деятельностного напряжения, творческих усилий, связанных с мотивацией и целеполаганием, организацией и реализацией замысла, соответствующего дисциплинарной науке, при помощи слова, структурного оформления мыслей, осознанного или неявного употребления особых стилистических конструкций, средств выразительности языка, экспрессии и рефлексии. Для преподавателя эти высказывания-тексты имеют диагностическое и контрольно-оценочное значение, а для студентов важны и с точки зрения осмысления педагогической проблемы, и с точки зрения упражнения в свободном изложении мыслей, в построении педагогического текста. Эти тексты поддерживают интерес самого преподавателя к работе, а у студентов создают ощущение, что их мнения и чувства важны для преподавателя. Это рождает столь необходимое для образовательного процесса взаимопонимание. Так, собственным выводам о трудности поддержания познавательного и научного интереса на этой ступени обучения нашла подтверждение в размышлениях студентов о современном высшем образовании, об образовательном процессе в вузе. Вот как об этом пишет Д. К.: «К моменту поступления в магистратуру студенты, как правило, выбирают свой будущий путь, определяются с темой своих научных исследова-

ний и полем деятельности. Вполне естественно, это влечет потерю интереса к изучению каких-либо общеобразовательных предметов: все внимание концентрируется на конкретной отрасли знаний...» И. Г., анализируя российскую и американскую систему образования, указывает, что, «несмотря на процессы гуманизации и диверсификации в российском образовании, она остается еще жесткой и не вполне учитывающей разносторонние интересы студентов, она не может еще предложить индивидуализированные формы самостоятельной работы, темпы прохождения курсов и дисциплин, а это сдерживает развитие активного, деятельного начала будущего специалиста». Другой автор пишет, что «сегодня в России наблюдается лишь тенденция развития индивидуализации обучения...» и делает приписку: «извините, что так пессимистично». Студент, заявляющий, что он не из тех, кто может лишь положить диплом о высшем в карман пиджака и пойти искать работу, считает, что надо обращать внимание на тех, кого считают «заучками», «умницами», «увлекающимися», у кого проявление научного интереса некоторые однокурсники-прагматики считают «проявлением неизлечимой болезни». Этот студент полагает, что магистратура — не детский сад, не аттракцион, скептически отзываясь на механическое приращение знаний, на формальное в ряде случаев, по мнению автора, заполнение магистерской программы. Он пишет, что «знание — это не всегда дар, но и кропотливая работа, понимание вещей в их глубинной форме, а не просто следование “пустым” истинам» (А. Б.). И, по его мнению, магистратура должна поддерживать эту «кропотливую работу». Все это позволяет преподавателю учитывать мнения магистрантов, по возможности корректировать учебный процесс.

С учетом уровня образованности магистрантов, их способности к теоретической рефлексии предлагаю ряд заданий, активизирующих размышление над ключевыми понятиями курса, над собственной позицией по изучаемому вопросу. Чтобы создать проблемную ситуацию, предлагаю, к примеру, написать педагогический

комментарий к следующим высказываниям: «Воспитание — дело совести; образование — дело науки. Позднее, в уже сложившемся человеке оба эти вида познания дополняют друг друга» (В. Гюго); «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно» (Л. Н. Толстой); «Если образование дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает нам интеллигентную и деятельностную личность» (В. М. Бехтерев). Собственно, такие задания требуют осмысления ключевых понятий, взаимосвязей между ними и одновременно — умения создавать педагогическую публицистику.

Некоторые авторы комментариев, как следует из их текстов, внимательно читывались в слова великих, спорили с ними, приводя свои доводы, обозначая собственный смысл в высказывании: «С утверждением Толстого, что “всякое знание воспитательно”, сложно согласиться. Мне кажется, что знание только тогда несет воспитательную функцию, когда по отношению к нему можно занять какую-либо позицию, высказать оценку. Может ли воспитывать знание о том, что молекула воды образует сочетание атома кислорода и двух — водорода?» (Е. П.).

А. Я. представила такой комментарий: «Каждое из приведенных высказываний имеет общие точки соприкосновения, но при этом остается уникальным, так как в центре у каждого из высказываний представлены свои собственные ключевые позиции. Высказывание Толстого об образовании и воспитании — это воплощение его собственного опыта и наблюдений. Для него важна неразрывная связь образования и воспитания. Исходя из своего небольшого педагогического опыта, могу сказать, что определение Толстого в наибольшей степени соответствует моему собственному восприятию и пониманию процесса образования».

Помимо публицистических текстов, в решении образовательных задач дисциплинарного характера и одновременно задач воспитания языковой компетентности, можно использовать и другие произведения литературы во всем разнообра-

зии их жанров. Они также помогают создать познавательный и языковой контекст, выводящий за пределы узкопрофессионального понимания педагогики, педагогического знания и педагогических проблем, а языковой компетенции как способности, имеющей значение лишь для филологического образования.

Подчеркнем, нами не руководило стремление «заменить» научно-педагогические знания (категории, понятия, идеи, принципы и пр.) художественно-образными «эквивалентами» или украсить свои лекции фигурами речи. Это было бы неоправданным по отношению к педагогической науке, у которой есть свой научный тезаурус, свои концептуальные схемы, свои методы познания и исследования. Именно научно-педагогические знания создают методологическую схему для понимания педагогического смысла произведений литературы. Все сомнения по этому поводу вытеснялись доводами о наличии различных видов интерпретации произведений литературы в современной культуре: они представлены работами Н. П. Анциферова (литературное краеведение), В. П. Зинченко (психологический анализ произведений литературы), М. К. Мамардашвили (анализ произведений литературы с точки зрения философа), Б. М. Теплова (научный комментарий ученого-психолога к классическим образам литературы) и других ученых.

Когда анализируешь эти работы, приходишь к выводам о познавательно-педагогической ценности такого подхода и о возможностях расширения, обогащения языковой культуры своего слушателя. В синтезе научного объяснения и герменевтического понимания как процесса и результата *педагогической интерпретации* чужого текста рождается особого рода знание — знание проблематичное, особенно важное для педагога думающего, не ортодоксального, ищущего, понимающего и выражающего это понимание в устном высказывании или письменном тексте.

Я перебираю стопку работ магистрантов, посвященных педагогическому знанию, отраженному в произведениях художественной литературы, в мемуарах, поэзии, в философских произведениях.

Каждый студенческий текст по-своему интересен и дорог. Я совершенно уверена, что все они — результат самостоятельных размышлений и творческого воплощения их в слове. Вот отрывок из одного студенческого сочинения. «В который раз убеждаюсь в силе случая. Книга Бел Кауфман “Вверх по лестнице, ведущей вниз” попала мне в руки случайно. Могла ли я предположить, что все прочие не дочитанные мною книги, будут без колебания отложены в сторону на те два дня, в течение которых я углубилась в эти 235 печатных страниц? О чем эта книга? О пути от абстракции к реальному человеку, от идеи к чувству, понимаю. Это книга о нас, студентах и выпускниках педагогического вуза, о наших дорогах в школу. Мы приходим в школу на практику, но понимаем ли мы, что это значит? Для нас это, как правило, неизбежность, формальность, с бесконечными конспектами уроков, с целями и задачами. И за всем этим мы не видим, не замечаем живых людей, чувствующих и думающих о чем-то не менее важном, чем наши собственные мысли и чувства. [...]

Каждый учитель в романе ставит свой эксперимент. Идет своим путем к ученикам. Но приходит ли он к ним в конечном итоге или лишь удаляется от них?» (И. Б.). Я не могу привести весь ее взволнованный текст о типах учителей, об их экспериментировании, о проблемах молодого учителя, о драматизме долгого подъема по учительской лестнице, как это сделано в романе Б. Кауфман. Я не могу также поставить себе в заслугу текст, написанный И. Б. Ведь девушку учило много разных педагогов. Но занятия педагогикой инициировали ее размышления и рефлексии о профессии, о педагогике отвлеченной и жизненной, побудили к интерпретации замечательного произведения о школе и о молодом педагоге. Это помогло найти соответствующую форму словесного изложения мыслей, главное в котором — свобода размышления и профессиональных оценок.

В процессе преподавания педагогических курсов (нормативных, базовых, специальных, длительных и небольших по объему) бесконечно разнообразны приемы

создания параллельных смысловых рядов (к примеру, научных и художественно-образных). Это создает широкое смысловое и лексическое пространство, в котором функционируют педагогические знания:

1. Сопоставление научного понятия и образа-символа, образа-метафоры (детство, становление, внутренний мир, школа, педагог, урок и др.). Образ детства, его символы, его мироощущение переданы многими поэтами. Многие строчки — это своеобразные «формулы» детства: «Ребенок — непризнанный гений среди буднично серых людей» (М. Волошин), «И стоит вдалеке мое детство, как с закрытыми ставнями дом...» (С. Маршак). Подобную же роль играют и афоризмы, созданные писателями, мыслителями. По мнению Н. Т. Федоренко, афористике свойственны «предельная экономия слова и глубина содержания», «образность, художественная выразительность»; поэтому они «всегда порождают цепь сложных мыслей, переживаний, раздумий»⁴. Такие «единицы текста... приобретают характер символов, поле значений которых сохраняет глубинные инвариантные значения на протяжении веков»⁵.

2. Введение поэтических тропов (эпитетов, сравнений и др.) для раскрытия многосторонности педагогического явления, зафиксированного в научном понятии: например, понятие «трудный возраст» может быть раскрыто при помощи определений, которые есть у Ю. Клепикова (сценарий фильма «Не болит голова у дятла»): «фантастический», «удивительный», «жестокый», «счастливый», «мучительный», «грубый», «ужасный», «кошмарный», «чудесный». Заметим, что эпизоды сценария представлены как событийные концепты, как поступки четырнадцатилетнего героя, поэтому перечисленные определения вписываются в яркий эмоциональный и событийный контекст,

⁴ Федоренко Н. Т. Меткость слова (Афористика как жанр словесного искусства). М.: Современник, 1975. С. 19, 25.

⁵ Актуальные проблемы семиотики культуры: Труды по знаковым системам. XX / Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Тарту, 1987. Вып. 746. С. 15.

что заставляет студента сопереживать, удивляться, понимать педагогическое явление в единстве рационального и эмоционального отношения. А помогает понять это слово, родной язык. Имея в виду такие литературные образцы, студенты и сами творчески выполняют задания, направленные на характеристику, к примеру, неблагополучного ребенка, школы, детства, учителя при помощи различных прилагательных, что расширяет возможность трактовки «жесткого» научного понятия.

3. Педагогическая интерпретация эпизодов произведения, в которых раскрываются поступки, размышления, рефлексия героя (ребенка, ученика, педагога) — его личностное или профессиональное становление; в которых оценивается автором-повествователем или самим героем значимость тех или иных

воспитательных влияний, даются художественные описания педагогических процессов. Но об этом я уже писала.

В границах одной статьи трудно раскрыть все возможности решения проблемы, которая вынесена в название. Возможно, автору и не удалось вполне обоснованно ее рассмотреть. Но, как мне кажется, это важнейшая междисциплинарная проблема, связанная с высшим профессиональным образованием. Во всяком случае, мне близка позиция тех, кто сегодня говорит и думает о *языковом сопровождении* становления личности в целом и *языковом сопровождении* становления специалиста, выходит за пределы понимания языковой личности как проблемы только филологической. Но это же относится и к образованию тех, кто становится университетским преподавателем.