

13. Панибратов В. Н. Закон и муза: Избранное (Философия. Поэтика. Поэзия). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 399 с.
14. Паскаль. Мысли. М.: «REFL- book», 1994. 523 с.
15. Полное собрание законов Мерфи. Мн.: Попурри, 2006. 603 с.
16. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах. М.: Изд-во политической литературы, 1989. 605 с.
17. Сидоренко Е. А. Закон // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 2010. С. 34–36.
18. Федоренко Н. Т., Сокольская Л. И. Афористика. М.: Наука, 1990. 416 с.
19. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 573 с.
20. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 343 с.
21. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. Избранное. М.: Прометей, 1993. 512 с.
22. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. СПб.: Талисман, 1995. 281 с.

**Т. С. Злотникова**

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДАЧИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ<sup>1</sup>**

Методология культурологического знания (во всем его многообразии и многоаспектности) и методология подачи научных знаний в современном учебном процессе детерминирует формирование культурсообразности самого этого процесса. Это значит, что культурологическая доминанта познания теорий и артефактов нуждается в последовательном преломлении ее содержательных оснований через гомоцентрически организованную коммуникацию, учитывающую сложность, подчас болезненность приобщения студентов к новым интеллектуальным сферам. Отсюда — наше утверждение особого значения, которое придается органическому сочетанию методологической и психоэмоциональной специфичности работы со студентами в учебном процессе. Мы полагаем, что этот процесс только в силу такой, специально сформированной бинарности может быть культурсообразным и потому успешным.

Таким образом, идея нашей работы *применительно к методологии* состоит в возможности и необходимости сориентировать начинающих культурологов на научную проблематику бинарности, характеризующей культурные процессы и явления, сформировать у молодежи умение выявлять и постигать специфику бинарных оппозиций как основания трансформаций национального культурного опыта. В то же время наша идея *применительно к психоэмоциональной сфере* состоит в необходимости формировать «не скучный», непосредственно-личный способ включения молодежи в процесс получения культурологических знаний, для чего развивать оригинальные принципы профессионально-ориентированной коммуникации. Не часто осуществляемое в нашей научной практике соединение методологических и инструментальных аспектов образовательной деятельности также — что особенно важно с нашей точки зрения — носит характер бинарно ориентированного подхода, который и будет далее продемонстрирован в связи с конкретной образовательной деятельностью автора.

**Методологическое обеспечение подачи научных знаний** в работе с будущими культурологами нам представляется успешным при условии реального присутствия бинар-

<sup>1</sup> Выполнено по гранту Российского научного фонда № 14-18-01833.

ных оппозиций как в формулировках тематики учебных курсов, так и в их построении. Приведем основные данные о 2 из более чем полутора десятков разработанных нами курсов.

*Спецсеминар «Авторское и массовое в культурном поле СМИ»* был разработан в рамках ФГОС второго поколения, работа над ним дала заметные результаты в виде курсовых и ВКР; курс велся в 6 семестре, объем — 32 часа.

Основные концепты (дидактические единицы) курса были разработаны в концепции, частично изложенной в нашем учебном пособии [1]; в силу задач курса студенты обращались к научным изданиям, содержащим как традиционно-устоявшиеся, так и полемические представления о проблеме авторства применительно к периодам изучения проблемы в XX веке и к разным национально-культурным традициям [2].

Содержание курса строилось вокруг следующего понятийного аппарата.

- Автор. Авторское лицо. Текст. Соотношение представлений об авторе текста и журналисте. Автор в СМИ как инвариант деятеля в различных сферах жизни.

- Массовое сознание и личность в культуре. Автор как субъект деятельности. Деятельность. Коммуникация. Уровни коммуникации в СМИ. Специфика коммуникации культуролога в СМИ.

- Авторское начало и аналитический дискурс в культурном поле СМИ. Исторические и современные особенности аналитики и публицистики в российских СМИ.

- Публицистический дискурс деятельности культуролога в СМИ, авторский почерк.

- Художественный, социально-политический, бытовой дискурсы аналитики.

- Публицистическое высказывание в национально-культурной традиции. Массовое сознание как субъект и объект коммуникации культуролога в СМИ.

Каждое практическое занятие предполагало самостоятельную реализацию студентами методологических установок, полученных из научных изданий и обсужденных в совместной (групповой) работе. Так, одно из заданий строилось на необходимости создать и представить коллегам журналистский продукт для массовой аудитории, используя публицистические средства выразительности, по одной из предложенных проблем: образование, образованность и современный молодой человек; «свое» и «чужое» в культуре моей национальности (этнической группы); человек массы и человек субкультуры; во что верит наш современник.

*Спецкурс «Актуальный культурологический дискурс классического искусства»* разработан в рамках ФГОС третьего поколения, работа над ним еще только готовится, но материалы разрабатывались и апробировались и прежде; лекционные занятия запланированы на 8 семестр, объем — 54 часа.

В содержательном отношении, помимо названного выше нашего учебника, студенты апеллировали как к работам по проблеме интерпретации [3], так и штудиям, посвященным проблемам социально-культурного круга, включая проблемы массовой культуры [4].

Основы проблемного поля, в котором должна располагаться культурсообразная научная работа студентов-культурологов, содержат следующие позиции.

- Теоретико-методологические основания изучения классики в культуре. Категории классики, интерпретации, творческой личности в истории и теории культуры, историко-теоретические подходы к изучению классического текста в искусстве.

- Современная культура в историко-типологическом контексте. Современная культура, массовая культура, элитарная культура, ментальность, субкультура.

- Механизм эмпирического анализа локальных и общих особенностей актуального культурологического дискурса классики. Категории видов искусства, жанра, личность автора и интерпретатора в контексте истории культуры, механизмы культурологического дискурса.

- Интерпретация как научная проблема. Междисциплинарная методология, интерпретация, герменевтика.
- Интерпретация как социокультурная проблема. Социум, культурный код, семантика повседневности.
- Трансформация классических образов в вербальной художественной практике. Вербальные основы искусства, взаимодействие искусств, синтез, синкретичность.
- Трансформация классических образов в визуальной художественной практике. Изобразительные и выразительные основания искусства, синтез, синкретичность.
- Трансформация классических образов в пространственно-временных искусствах. Синтез искусств, трансформация, интерпретация, личность, творческий коллектив.
- Актуальные культурологические основания культурологического дискурса классики в массовой культуре. Массовая культура, дискурс, интерпретация, трансформация, массовая коммуникация.

Зачетное задание может варьироваться в зависимости от круга интересов студентов, актуальной научно-образовательной ситуации; в частности, по опыту предполагается, что полезным является разработка вопросов для проведения пробной научной дискуссии. Образцы вопросов предлагаются студентам для варьирования и развития мысли: как сказывается личность автора в произведении, признанном классическим? как сказывается личность интерпретатора в понимании классического произведения? что в понимании современного человека является «классикой»? как меняется в культурной динамике адресат произведения, понимаемого как классика?

*Психоэмоциональные аспекты подачи научных знаний*, как было упомянуто выше, носят ярко выраженный бинарный характер, обусловленный сочетанием таких оснований коммуникации, которые мы обозначаем как (1) «философия» коммуникации, опирающейся на принципы диалогичности, и (2) «технология» коммуникации, учитывающая негативные, при этом не всегда осознаваемые как студентами, так и вузовскими преподавателями, интенции, ситуацию дискомфорта, напряжения.

Применительно к (1) «философии» коммуникации мы верифицируем и учитываем следующие понятия и проблемы.

*Диалог и общение* рассматриваются через призму их сходства, отличий, взаимодополняющих особенностей: диалог как инвариант общения; общение как высшее проявление диалога; диалог как игра — игра как общение (с учетом представлений о соотношении, в свою очередь, по Э. Берну, игры с ритуалом и времяпрепровождением [5]); идея «диалога культур» как фундаментальная основа образовательной деятельности в любой сфере; дискуссия как одна из форм культуросообразной деятельности (в том числе коммуникации); диалог как доминанта культуросообразного стиля общения (альтернатива — авторитарный стиль).

Особое внимание уделяется *диалогичности профессионально-ориентированной коммуникации*, что обеспечивает культуросообразный характер этой (как и любой другой, организованной соответствующим образом) деятельности. Диалогизм в профессиональной деятельности педагога может рассматриваться и как составляющая методологии, и как один из аспектов содержания, и как фундамент методики.

Важна, с нашей точки зрения, идея творческой деятельности личности, когда на высоком уровне развития цивилизации рождается общение (диалог). Диалогу придается не случайно-бытовой и не официально-формализованный характер. Общение строится в горизонте культурных традиций, являющихся как фоном, так и необходимой средой, где реализуются педагогические задачи. Подобная логика формирует педагогические условия, максимально продуктивные для изучения культуры — по А. Лосеву, «панибратство с вековыми святынями [6]. В работе со студентами мы подчеркиваем,

что *общение* является изначальным и традиционным способом существования человека в культуре, где субъектно-объектные отношения зеркальны и обратимы; тогда как *диалог* превращается не только в предмет изучения в образовательном процессе (как система традиций, как процедура интерпретации культурных ценностей одной эпохи в другую эпоху), но и в механизм педагогической деятельности. В качестве такого механизма, изучаемого и, что особенно важно, актуализируемого в учебном процессе, выступает особый *хронотоп*: общение в традиции Сократа (свободная беседа преподавателя со студентами), общение в традициях немецкой классики (лекция-послание посвященным), общение в традициях русского «клуба» или «тайного общества» (взаимодействие единомышленников, намек на формирующуюся причастность к элите).

Учет в образовательной деятельности классических признаков *элиты* как среды иерархизированного общения, где используется, в числе прочего, специфический язык (он же — основа диалога) и соблюдается дистанция по отношению к внешнему миру, несомненно, способствует установлению не столько «теплых», сколько уважительных отношений, подпитывающих профессиональный интерес к предлагаемому преподавателем материалу.

Работая не просто с будущими культурологами, но с будущими преподавателями-культурологами, мы учитываем, что в педагогически ориентированной среде культура выступает как источник опыта, как участник диалога и как сфера реализации духовной свободы. *Общение на материале культурных традиций и в их поле* создает условия для действия психологически обоснованного адаптационного механизма, по Э. Фромму [7]. Отсюда формируется реальная почва как статической адаптации (в виде появления отдельных признаков обучаемой личности — на основании познания конкретных культурных ценностей), так и адаптации динамической (в виде радикального изменения личности — на основании «вчувствования» в систему диалога культур).

Установка на диалогичность культуросообразной научно-образовательной деятельности в ходе подачи научных знаний ведет к органическому пониманию значимости и требующих решения (не решенных, не всегда осознанно решаемых) проблем, которые мы назвали (2) «*технологией*» *коммуникации*. Скажем, мы видим такую не решенную проблему: ни в технических вузах, ни в вузах художественного профиля, ни в так называемых классических университетах молодым людям не дают представления о том, как надо будет общаться с людьми, строить с ними отношения на разных уровнях, включая уровень формального руководства. Наряду с этим требует своего решения и другая проблема: педагог высшей школы, даже если в обыденном общении он страдает аутизмом, по определению — лидер; его способность организовывать коллективную деятельность во время учебных занятий и вести за собой людей, делая их единомышленниками и последователями, должны (были бы, если бы таковая всерьез существовала) входить в соответствующую профессиограмму.

Коммуникативная проблематика, следовательно, рассматривается нами не как сопутствующая научно-образовательной, а как равнозначимая. Вот почему мы рассматриваем поставленную проблему в аспекте конкретно-деятельностном, актуализируя не только в ходе обучения студентов, но и в процессе подготовки аспирантов, и в процессе общения с коллегами, и в процессе решения неминуемых конфликтов, прямо или косвенно возникающих в ходе образовательной, в том числе научно-образовательной деятельности в вузе.

Применительно же непосредственно к образовательной деятельности, к обучению студентов, мы опираемся на важное суждение Ю. М. Лотмана о **таком условии диалога, как «взаимная заинтересованность участников ситуации в сообщении и способность преодолеть неизбежные семиотические барьеры»** [8]. Под семиотическими ба-

рьерами мы полагаем возможным понимать прежде всего тезаурус изучаемой студентами и изученной педагогами научной дисциплины.

Опыт работы и изучение психоэмоциональных аспектов подачи научных знаний позволяет утверждать, что профессионально ориентированная коммуникация встречается *затруднения при организации диалога* как минимум в двух случаях:

- при отсутствии заинтересованности преподавателя в личностном росте студента, его непосредственной личностной реакции (преподавательские амбиции выражаются в имплицитно подразумеваемомся «я — знаток, и потому мне безразлична реакция профанов на мое поведение, если я позволяю себе быть невежливым, неопрятным, отвлекаться на посторонние дела или включать студентов в круг своих личных проблем»);

- при отсутствии ярко выраженной профессиональности компетентности (преподавательские комплексы выражаются в имплицитно подразумеваемомся «я — трикстер, студенты-незнайки могут получить из моих уст то же, что и прочесть в учебнике, не заметив моей привязанности к конспекту, страха перед вопросами»).

Изучая проблематику профессионально-ориентированной коммуникации и формируя принципы осуществления этой коммуникации, мы обращаем внимание на то, что наша коммуникация включает процедуру не только лекционно-семинарскую, но и зачетно-экзаменационную, что дополнительно увеличивает психоэмоциональное напряжение студентов. Как известно, ожидания экзаменаторов определяется известной триадой в виде аббревиатуры ЗУН. Мы ждем от молодых людей *знания* специфики изучаемой научной дисциплины или даже совокупности дисциплин (если речь идет о государственном экзамене, завершающем процедуру обучения), *умения* анализировать не просто воспроизводить (ибо боремся с репродуктивными технологиями), но анализировать сложные теоретические и эмпирические «массивы»; а также *навыков* соотнесения историко-культурных, социально-нравственных, религиозно-философских и иных проблем и — это, пожалуй, самое сложное и самое важное в ходе экзамена — навыков выражения своих мыслей в устной форме, в импровизационном модусе и в диалогическом общении с экзаменаторами.

Все эти ожидания рождают психологическое и интеллектуальное напряжение студентов.

Не случайно первым из двух факторов назван *психологический*. Нет необходимости напоминать или доказывать: психологическое состояние студента часто бывает близко к истерике, на шкале эмоций оно колеблется между вдохновением и аффектом, даже если молодой человек принадлежит, скажем, к психотипу флегматика. По нашим наблюдениям, студента в своем поведении не слишком отличается от самого себя как абитуриента и даже школьника. Что касается системы, названной нами «психологическим напряжением», то здесь можно выделить формы проявления этого напряжения и попытаться определить его причины.

*Формы проявления* психоэмоционального напряжения, по нашим наблюдениям, таковы.

- Поиск оправданий своих неверных ответов, неотчетливо выраженных суждений, нелогично выстроенных доказательств, наконец, элементарно забытых — а, возможно, и не выученных — понятий, терминов, дат, фактов, имен. Здесь обычно присутствует банальное, хотя, с точки зрения любого экзаменуемого, действенное объяснение неточностей и ошибок «я волнуюсь...»

- Скованность манер, речи, боязнь прямого взгляда — либо полная противоположность этих проявлений, а именно, назойливость, навязчивость, упрямое стремление договорить заготовленные фразы до конца, подавить экзаменатора кажущейся убедительностью интонаций, торопливость, интонационная приподнятость речи.

- Неготовность к совершению выбора (будь то выбор примера конкретного эмпирического материала для анализа или выбор механизма ответа — монолог, диалог, дискуссия), тем более к принятию решений (в частности, относительно продолжения или приостановки ответа с естественными в таком случае последствиями в виде повышения или понижения аттестационного балла).

Вероятно, в зависимости от опыта и личностных особенностей экзаменаторов акценты и детализация в определении перечисленных и иных форм может быть различной. В данном случае показаны принципы, позволяющие увеличить диапазон понимания и взаимодействия экзаменатора и студента в ходе «затратного» в психоэмоциональном плане жизненного акта.

Не менее значимо, с нашей точки зрения, понимание причин рассматриваемого психологического напряжения. Нами выявлены следующие *причины психологического напряжения*.

- Страх перед результатом как таковым и перед процедурой его объявления/узнавания. Эта причина характерна для всех без исключения студентов, хотя ими непосредственно осознается нечасто.

- Уверенность в успехе на пути, прочерченном чужой рукой (педагога, сокурсников или старшекурсников, родителей) и вытекающий из парадигмы покорности схематизм мышления, невозможность отступления от намеченного пути. Эта причина характерна для многих студентов.

- Нежелание выглядеть ординарно, банально, стремление к оригинальности и уверенность в наличии таковой в своем личностном арсенале. Эта причина характерна не для всех студентов, она «срабатывает» чаще всего на старших курсах, а также у тех студентов, кто уверен в своей исключительности и избегает соответствия традиционным академическим требованиям.

Разумеется, психологическое напряжение присуще состоянию студента, сдающего экзамен по любому учебному предмету. Однако необходимость в рамках культурологического образования вести диалог, полемизировать, проявлять индивидуальный выбор презентуемого материала и быть в этом выборе убедительными, активными, наконец, обаятельными, — это требования, которые, на наш взгляд, от преподавателя требует сочетания толерантности и тонкости восприятия, а от студента особой сосредоточенности и целеустремленности.

Таким образом, мы с коллегами утверждаем и на основании этого утверждения строим свою преподавательскую деятельность: методологически значимая научная проблематика, изучаемая студентами-культурологами, востребует совместную работу педагога и студента в сложном «поле» психоэмоционального напряжения. Понимание особенностей культуросообразного межличностного диалога в образовательном процессе способно увеличить продуктивность не просто усвоения конкретного материала, но успешного обретения студентами профессионально значимых качеств личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Злотникова Т. С. Человек. Хронотоп. Культура: Учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ, 2011.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1994; Бахтин М. М. Автор и герой. СПб., 2000; Библер В. С. Рождение автора — тема искусства XX века // Библер В. С. На гранях логики культуры. М., 1997; Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. М., 1961; Самосознание европейской культуры XX века // Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М., 1991; Юнг К. Проблемы души нашего времени. М., 1996.

3. Гадамер Г.-Г. Эстетика и герменевтика // Его же. Актуальность прекрасного. М., 1991; Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1996; Самохвалова В. И. Творчество: божественный дар; космический принцип; родовая идентичность человека: М.: РУДН, 2007; Творчество как принцип антропогенеза / Институт философии РАН; Академия гуманитарных исследований. М., 2006.
4. Культурология: Фундаментальные основания прикладных исследований / Под ред. И. М. Быховской. М.: Смысл, 2010; Культурология: Энциклопедия: В 2 т. М.: РОССПЭН, 2007; Современные трансформации российской культуры. М.: Наука, 2005; Фундаментальные проблемы культурологии: В 4 т. / Отв. ред. Д. Л. Спивак. СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2008–2010.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди... Люди, которые играют в игры... Л., 1992.
6. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. М.: Мысль, 1978.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя [Текст]: Научно-популярная литература / Эрих Фромм. М.: АСТ, 2004.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. О двух моделях коммуникации и их соотношении в общей системе культуры. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты // Лотман Ю. М. Семиосфера. М., 2001.