

# ТЕНДЕНЦИИ И ПАРАДОКСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

## TRENDS AND PARADOXES OF PEDAGOGICAL INTERACTIONS IN THE SYSTEM "TEACHER – STUDENT" IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL CONTEXT

L. Vyaznikova  
E. Tkach

*Summary:* The article discusses methodologically significant aspects of educational reforms, psychological problems of interaction in the "teacher-student" system, the essence of the humanization of education, and the teacher's resource capabilities. According to the authors, a necessary condition for the perception and development of a holistic person is value-reflexive interaction. It is defined in the article as a way of activating professional self-development and self-actualization of the subjects of the educational process based on the "switching on" of reflexive mechanisms, a way of involving them in a situation of value choice. The strategy and tactics of such interaction in the "teacher-student" system is based on their openness and mutual understanding, which in turn is impossible without the development of emotional intelligence. In the absence of moral reflection on the part of the teacher, a rigid system of moral principles easily degenerates into primitive modeling, addressed to others, but not to oneself. The ability to see the spiritual dimension in the problems of others (students, colleagues) depends on the teacher's personal experience of experiencing spiritual problems.

*Keywords:* humanitarianism, subjective reality, value-reflexive interaction, emotional intelligence.

**Вязникова Любовь Федоровна**

Д.псих.н., профессор, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский  
государственный университет»

lviaz@inbox.ru

**Ткач Елена Николаевна**

К.псих.н., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский  
государственный университет»

elenat3004@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются методологически значимые аспекты образовательных реформ, психологические проблемы взаимодействия в системе «преподаватель – студент», сущность гуманитаризации образования, ресурсные возможности педагога. По мнению авторов, необходимым условием для восприятия и развития целостного человека является ценностно-рефлексивное взаимодействие. Оно определяется в статье как способ активизации профессионального саморазвития и самоактуализации субъектов образовательного процесса на основе «включения» рефлексивных механизмов, способ вовлечения их в ситуацию ценностного выбора. Стратегия и тактика такого взаимодействия в системе «преподаватель – студент» базируется на их открытости и взаимопонимании, которое в свою очередь невозможно без развития эмоционального интеллекта. При отсутствии нравственной рефлексии у преподавателя жесткая система моральных принципов легко вырождается в примитивное моделирование, обращенное к другим, но не к себе. Умение видеть духовное измерение в проблемах других (студентов, коллег) зависит от личного опыта переживания духовных проблем самим педагогом.

*Ключевые слова:* гуманитарность, субъективная реальность, ценностно-рефлексивное взаимодействие, эмоциональный интеллект.

Сегодня мы все являемся свидетелями смены типа культурного наследования, а точнее – смены способа детерминации человеческой жизни. Значимость социального контроля, незыблемость традиций, жесткость культурных образцов поведения в сознании определяли сверхценность опыта старшего поколения. Ныне ведущим становится процесс самодетерминации, самоопределения – выбора индивидуальных смысловых ориентаций, стратегии жизни. А это обуславливает необходимость радикальной смены профессиональной установки школьных учителей, преподавателей средних специальных и высших учебных заведений, всех, кто включён в образовательное пространство.

К сожалению, для нас очевидна нечувствительность образования к происходящим в обществе переменам,

несмотря на непрекращающиеся образовательные реформы. Современное образование по-прежнему готовит исполнителей чужой воли.

Эту ситуацию метафорично, но абсолютно точно классифицировал Ф.Т. Михайлов, считавший, что разлившееся шире половодье так называемых инноваций до сих пор ничего обнадеживающего не вынесло на наши берега [6]. Возникает лишь иллюзия изменений, но в многослойной педагогической реальности большая её часть (вспомним айсберг) остается скрытой от глаз «реформаторов». При этом практика показывает, что студенты в этой скрытой реальности ориентируются лучше и даже нередко манипулируют преподавателями. Думается, что низкая эффективность всех образовательных реформ связана с тем, что их разработчики «больше

думают о форме очков, а не о сложности мира, на которой через них смотрят» (инверсия метафоры А. Эткинда о Грегори Бейтсон).

Можно только радоваться, что линейное, антиподное мышление теряет свою легитимность, уступая место мышлению дивергентному, синергетическому. В современном изменчивом мире мы постоянно имеем дело с «роковой непредсказуемостью». И потому обучение навыкам «дрессуры» в любом образовательном учреждении – это проигрыш заранее.

Безусловно, прав А.А. Полонников, который считает, что в университете студент оказывается не только перед выбором той или иной теории для изучения, но и перед выбором той онтологии, которая предоставит ему базу для профессионального суждения и действия [7]. Вместе с тем «привязка» к одной парадигме ограничивает горизонт возможностей специалиста.

Выпускник гуманитарного вуза должен не просто выслушивать выбор стандартных и непогрешимых истин, а иметь о них своё собственное представление, так как это часть личного миропонимания студента. Гуманитарные знания – это знания пристрастные, получившие аффективную окраску в образовательной деятельности по их построению. Б.А. Сосновский подчеркивает, что учение во имя самоизменения – это совсем иная деятельность, чем учение во имя понятийного знания [11]. Гуманитарное знание ориентировано на освоение уникального, неповторимого в отличие от естественнонаучного знания, изучающего повторяющиеся явления.

Не будем забывать, что гуманитарная – это *человекообразующая* деятельность. Такая деятельность призвана снять отчуждение человека от культуры, помочь ему сделать культуру *своей* (по В. Библеру, необходимо «врастание в культуру»). Для этого, как минимум, необходима соответствующая культурная университетская среда, в которой преподаватели являются главным «воспитательным ресурсом». Однако, чаще всего, говоря о гуманитаризации образования, обращаются к предметному содержанию, обеспечивающему этот процесс. При этом явно недооценивается роль *способов развёртывания* этого содержания, адекватных гуманитарной природе самого знания, а тем более – роль *личности преподавателя*, предлагающего это содержание.

Парадокс заключается в том, что меняются учебные заведения, содержание учебных предметов (дисциплин) и формы их преподавания, но неизменной остаётся только сама педагогическая установка у многих преподавателей, её идентификационная матрица, хотя у участников образовательного процесса создаются иллюзия изменений. В установке же зафиксировано значимая для общества социокультурная функция образования: социализация личности, передача социального опыта. А это,

в свою очередь, определяет предмет, с которым мы имеем дело.

Большинство преподавателей ориентировано на *объективную* (материальную) реальность – *знания*, на вполне структурируемую «модель» специалиста. При этом игнорируется *субъективная* реальность человека *познающего*, предполагающая необходимость видеть духовное измерение в проблемах образования.

Установку мы вслед за Д. Узнадзе понимаем не как феномен сознания (или его факт), рядоположенный, например, мотиву, переживанию или действию, а как *форму самого сознания*, некоторое общее состояние, которое касается целостной деятельности [13]. Она связана не с когнитивными коннотациями, а с трактовкой её как коммуникативной производной, определяющей стратегию взаимодействия преподавателя со студентами.

Представляется уместным вспомнить работу С.Л. Рубинштейна «Человек и мир», главная идея которой заключается в том, что базовой смыслообразующей характеристикой человека является его способ отношения к другому человеку. Именно это составляет основную ткань человеческой жизни, её сердцевину.

Потому так важно обращение любого педагога к предельным категориям гуманитарной психологии, какими являются *субъективная реальность и событийная общность*. Без этого невозможно обретение человечности, личное развитие любого профессионала. А это означает необходимость смены педагогической установки, что реально может повлиять на смену культурного слоя (тем более – в условиях «сбоя» и механизме культурной «трансляции»). Безусловно, прав П.Г. Щедровицкий, утверждающий, что педагог для того, чтобы его деятельность по обучению и воспитанию стала возможной, вынужден принять в качестве онтологической рамки принцип *иного мира*. [15]. Эта «гипотеза» позволяет ему быть эффективным во взаимодействии с обучающимися.

Иными словами, только обращенность к *субъективной реальности* человека познающего позволит преподавателю стать *ресурсной личностью* для студента, *значимым* другим. Субъективная реальность всегда связана с неопределенностью, принципиальной непредсказуемостью, полиинтерпретируемостью, пониманием как сопереживанием базовых ценностей субъекта. Как говорит В.П. Сагатовский, она всегда имеет «нерастворимый осадок» [9].

А это значит, что преподаватели всегда имеют дело с вероятностями, а не с определенностями. Ценностная индифферентность преподавателя – путь к антигуманитарным («мёртвым») знаниям; она не менее страшна, чем незнание учебного предмета. Гуманитарность связана с возможностью влиять на интегральные, доминантные

характеристики человека: здоровье, интересы, смысла, мотивы, ценности. А реально все технологии направлены на локальные преобразования отдельных структурных компонентов личности (память, внимание, речь, конкретные профессиональные навыки и так далее), затрагивая лишь периферийную часть человеческой целостности [10]. Субъективная реальность студента при этом остается за скобками образовательного процесса, поскольку ориентация на «модель специалиста» предполагает принципиальную необходимость *типологизации*, а гуманитарность строится на приближении к человеку парадоксальному во всех проявлениях его самобытности. Диалог культур становится основой образовательного процесса.

Безусловно, на восприятие друг друга влияют и различия в культурной идентификации преподавателя и студента. Д. Хендерсон называет их культурными позициями (установками): социальной, эстетической, религиозной и так далее [14]. Если наши установки слишком отличаются, то мы можем встретиться с неожиданным сопротивлением в аудитории и создать негативные проекции друг на друга. Это важно понимать, организуя «педагогическое воздействие», «воспитательное влияние» на развитие студента. Если мы пытаемся *навязать* ему собственную культурную установку, то студент будет активно сопротивляться, нередко демонстрируя это группе, так как ему необходимо социальное оправдание его позиции.

Взаимодействие преподавателя и студента всегда подразумевает взаимные проекции бессознательных факторов, влияющих на притяжение – отталкивание субъектов. А психологи хорошо знают, что источник информации зачастую персонифицируется, и *кто* говорит («друг» или «недруг») становится важнее того, *что* говорится. При этом возникает психологический фильтр, не пропускающий в сознание студента ничего, исходящего из негативного (постороннего для него) источника. В такой ситуации преподаватель никогда не будет ресурсной личностью для студента.

Пренебрежение иррациональным может, конечно, превратить студента в «сознательный объект». «*Сознательный объект* – тот, которого убедили, уговорили, поставили перед необходимостью. Он – удобный, беспроблемный, но это не одно и то же, что субъект, обладающий самосознанием, свободой выбора, что делает его поведение, его реакции порой непредсказуемыми» [8]. Такая «сознательность» приводит к обезличенности (ограниченности самобытности), размытости ценностей, доминированию арефлексивного способа жизни.

Не случайно в последние годы в гуманитарных науках мы видим «концентрацию событий, сфокусированных на миссии образования как порождению человека в изменяющемся мире» [1].

Недопустимо сводить комплекс образовательных результатов на разных ступенях образования лишь к совокупности разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций. В антропологически ориентированном образовании речь должна идти о становлении целостного человека, где главным образовательным результатом оказывается развитие собственно человеческого в человеке во всех его духовно-душевно-телесных измерениях: человека — как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими [10, с.8].

На наш взгляд, необходимым условием для восприятия и развития *целостного* человека является *ценностно-рефлексивное взаимодействие*. Мы определяем его как способ активизации профессионального саморазвития и самоактуализации субъектов образовательного процесса на основе «включения» рефлексивных механизмов, способ вовлечения их в ситуацию ценностного выбора. Стратегия и тактика такого взаимодействия в системе «преподаватель – студент» базируется на их открытости и взаимопонимании, которое в свою очередь невозможно без развития эмоционального интеллекта, ставшего в последнее время объектом внимания многих исследователей.

Эмоциональный интеллект открывает педагогу доступ к своей эмоциональной жизни. Джон Мэйер эмоциональный интеллект рассматривает как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и собственных действий», а Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как «способность к *пониманию* своих и чужих эмоций и *управлению* ими» [12].

Эмоциональный интеллект – это все некогнитивные способности педагога, помогающие ему справиться с профессиональной ситуацией и принять верное решение. Для преподавателя это означает, что он может понять факт наличия эмоционального переживания (у себя или у студента), может идентифицировать эмоцию (установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или студент), понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт [12].

Важно, что открытость преподавателя позволяет студенту получить опыт безопасного выражения чувств в образовательном пространстве. Это поможет студенту освободиться от ложных защит и неадекватных действий, что освобождает энергию для творческого процесса. И поэтому ценностно-рефлексивное взаимодействие само по себе является опытом роста, объединяет интеллектуальную и коммуникативную сферы. Только такое взаимодействие способствует созданию «единого смысловословесного поля» (Ф.Т. Михайлов), появлению эмоционального резонанса (реакции эмпатии).

тии, альтруизма и так далее).

Следует, однако, с сожалением констатировать, что ценностно-рефлексивное взаимодействие в реальной практике вузов является достаточно редким явлением. Думается, что определенную роль в этом играет еще один парадокс. В отношениях «преподаватель – студент» в любом случае позиции преподавателя является *профессиональной*, которая, на наш взгляд, служит ограничителем для проявления личностных или характерологических нарушений. И в этом контексте *свободы* у студентов в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса больше, чем у преподавателя, что в определенном смысле «подталкивает» последнего к статусному (ролевому) взаимодействию, которое иногда превращается лишь в пророчество с кафедры, которое, по мнению Б.М. Бим-Бада, никогда не создаст подлинной общности [3, С.48].

А. Менегетти очень точно заметил: «Обучающий видит свой долг в изменении других, но никогда в изменении самого себя» [5]. У многих педагогов, к сожалению, нет переживания *греховности*, они утратили ее, что ведет к болезням души: властолюбию, равнодушию и так далее. Мы редко задаем себе вопросы: имею ли я право «формировать» личность другого? каковы допустимые пределы вмешательства (экспансии) в личностное пространство человека познающего?

При отсутствии нравственной рефлексии жесткая система моральных принципов легко вырождается в примитивное моделирование, обращенное к другим, но не к себе, считает И. Кон. Умение видеть духовное измерение в проблемах других (студентов, коллег) зависит от личного опыта переживания духовных проблем самим педагогом.

Б.З. Вульфов определил профессиональную духовность как максимум человеческого в профессиональном исполнении учителя [4]. Однако, это вовсе не означает отсутствие греховности у педагога. Но тогда возникает вопрос, связанный ещё с одним парадоксом: как же может греховный человек воспитывать людей духовных? И хотя в формальной логике ссылка на авторитеты считается ложным аргументом, представляется возможным все же сослаться на авторитет, поскольку речь идет об Иммануиле Канте. Именно он доказал возможность педагогики людям, менее совершенным, воспитывать людей, более совершенных. Речь, разумеется, идет не о педагогике равнодушия или имитации, а о педагогике понимания и свободы. Не случайно так известен педагогом тезис: «Учитель, вырасти ученика, чтобы потом было у кого учиться». В полной мере это относится и к нам, вузовским преподавателям, имеющим дело с «педагогикой в большом стиле», по выражению С.Л. Рубинштейна.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Антропологический поворот: практическая психология образования как драйвер персонализации человека. - Доклад на пленарном заседании Международного конгресса «Психология – образованию». - МГУ, 6 декабря 2021г.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры. М., 1997.
3. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. М., 1994.
4. Вульфов Б.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. 1995. №2. С.48–52.
5. Менегетти А. Введение онтопсихологии. 2015.
6. Михайлов Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. №8. С.92–118.
7. Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. №2.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2017. – 287 с.
9. Сагатовский В.Н. Ценностное основание гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. – Новосибирск, 1992.
10. Слободчиков В.И., Остапенко А.А., Рыбаков С.Ю. Базовые смыслы национально-ориентированного образования Российской Федерации // Непрерывное образование. 2019. №2(28). С. 6–9.
11. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: автореферат дис. доктора психол. наук. -М., 1992. 30 с.
12. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям (ответственный редактор Люсин Д.В.). М., 2009.
13. Узнадзе Д.Н. Психология установки. М., 2001.
14. Хендерсон Джозеф Психологический анализ культурных установок - М., 1997
15. Щедровицкий П.Г. Лекции в ДВАГС (Хабаровск) // Стенограмма от 13.09.1999 г.

© Вязникова Любовь Федоровна (lviaz@inbox.ru), Ткач Елена Николаевна (elenat3004@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»