



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 2.
Summer 2013

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова
А. Б. Бигдан

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

РОБOTOVA Алевтина Сергеевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогике Российского государственного педаго-
гического университета имени А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)

asrobotova@yandex.ru

СЛОВЕСНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВЫ САМООБРАЗОВАНИЯ: РЕФЛЕКСИЯ БИОГРАФИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ

Аннотация: статья отражает авторский взгляд на самообразование как необходимый элемент жизни человека, как отражение динамики биографического времени (от раннего детства до старости), как информальный способ непрерывного образования.

Основным способом анализа этого феномена бытия является соединение научной рефлексии и рефлексии в процессе самонаблюдения и анализа. Оценивая личное биографическое время и факты собственной жизни, автор раскрывает сущность, основы, источники и индивидуальную направленность самообразования. Самообразование показано как условие личностного самоизменения, самосовершенствования, как фактор профессионального и научного развития; оцениваются достоинства самообразования по сравнению с институциональными формами непрерывного образования. Оно есть проявление инициативы, активности, ответственности самого человека, преодоление им инерции жизненного существования и профессиональной деятельности.

Автор стремился показать словесно-гуманитарную сущность самообразования, раскрывая значимость чтения, художественной литературы, работы с научными текстами, совершенствования профессионального дискурса и создания собственных научных произведений в жизни и работе преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: самообразование, непрерывное образование, рефлексия, биографическое время, чтение, художественная литература, художественно-образное познание, слово, язык, речь, дискурс, текст.

Robotova A. S.

WORD-HUMANITARIAN FOUNDATIONS OF SELF-EDUCATION: BIOGRAPHICAL TIME REFLECTION

Abstract: the article reflects the author's view on self-education in three facets: as necessary element of human's life, as the biographical time dynamic reflection (from early childhood to old age), and as informal mode of lifelong learning. The main way of analysis is the combination of scientific reflection and reflection in the process of self-observation and analysis. Giving assessment to personal biographical time and the facts of her own life, the author reveals the essence, principles, sources, and individual direction of self-education. Self-education is shown as a condition of personal and scientific development and the beneficial factors of self-education in comparison with institutional forms of lifelong learning are evaluated. Self-education as the manifestation of a person's initiative, commitment, responsibility overcomes the inertia of life existence and routine of professional activities.

The author tried to show word-humanitarian essence of self-education, revealing the importance of reading belles-lettres, study of scientific texts, perfection of professional discourse and creation of his/her own scientific writings in life and work of a higher school professor.

Key words: self-education, lifelong learning, reflection, biographical time, belles-lettres, artistic-imaginative perception, word, language, speech, discourse, text.

Если живу, лишь энергии слова,
Энергии слова благодаря.

(И. Лиснянская)

О понимании самообразования. В строчках эпиграфа отражены размышления о двух видах рефлексии: научной и рефлексии, основанной на самонаблюдении и самоанализе жизненного пути, отдельных моментов конкретной человеческой судьбы, биографического времени, скрепляющего жизнь человека в единое целое. Предметом данных размышлений является *самообразование* как необходимый элемент непрерывного образования, как личностный феномен, как неистощимая потребность человека в узнавании нового, как условие профессионального и личностного совершенствования. Самообразование при этом понимается как *информальный*¹ способ непрерывного образования.

Позади разные образовательные ступени – школа, педагогический вуз с широкой специализацией (русский язык, литература, история), аспирантура и самостоятельная подготовка докторской диссертации. Были стажировки, участие в различных обучающих семинарах и др. Но в течение некороткой жизни и долгой профессиональной деятельности автора статьи на первом месте всегда было *самообразование*. Почему именно самообразование дало эффект личностного и профессионального роста?

Речь пойдет не об узконаправленном (профессиональном) самообразовании, но о широком – общекультурном. В работе педагога важна широкая образованность, не ограниченная только специальными знаниями и компетентностями. Они (эти знания) должны быть погружены в широкий образовательный контекст, возникновение которого возможно лишь в результате активной самостоятельной работы самого человека. Именно в такой деятельности он может предстать как субъект, «задающий предметные смыслы, непрерывно понимающий, интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, буквальными значениями. Эта деятельность мышления оказывается не менее значимой, чем обычное накопление знаний, которое она существенно дополняет...» [1].

Предметом анализа в данном случае для меня становится собственный жизненный и профессиональный опыт, включающий преподавание в многоуровневой системе образования; работу в ЛОИУУ (Ленинградский областной институт усовершенствования учителей), многочисленные выступления в рамках мероприятий по повышению квалификации учителей. В течение почти двадцати лет я осуществляла научное сопровождение развития школы, в которой были различные

¹ **Информальное образование** является общим термином для образования за пределами стандартной образовательной среды – индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер; спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности индивида в окружающей его культурно-образовательной среде; общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т. д., когда взрослый превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития, результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности, не имеет определенной структуры (Википедия).

формы внутришкольного обучения учителей. Но все это вместе взятое не укрепило в *глубокой* симпатии к многообразным институциональным формам непрерывного образования. Почему? Регламентированные программы и формы обучения (применительно к взрослым, уже работающим людям), заранее кем-то спланированные и «спущенные» на слушателей, всегда вызывали внутренний протест. Не является ли это каким-то странным противоречием в моей жизни и деятельности?

Я пишу об этом и думаю, что сама много лет преподаю в магистратуре... Как следует из отзывов магистрантов и собственных аналитических выкладок, моей дисциплиной интересуются, пишут интересные самостоятельные работы, успешно защищают магистерские диссертации. Но это ученики, молодые и во многом неопытные, с неполностью сформировавшимися потребностями. Меня радует их стремление к самостоятельным суждениям, прочитанные источники, часто выходящие далеко за пределы рекомендованной литературы. Воодушевляет, что в их стремлении выйти за пределы программы есть отклик и на мое стремление – дать слушателям толчок к самообразовательной деятельности. Но я не уверена, что это прочно, устойчиво и сохранится в течение жизни. Ученики уходят, и проследить за их дальнейшим становлением невозможно. Поэтому всегда присутствует сомнение: станет ли для твоих учеников важным результатом не только получение диплома, но собственный личностный рост, потребность в углубленном, никем не контролируемом самообразовании?

Анализируя пройденный путь, убедилась: именно самообразование открывает по-настоящему смысл знаний, познавательной деятельности, временных затрат, связанных с постижением нового, и, не побоюсь сказать: смысл жизни. Особенно в зрелости и в период последующего старения, когда все давно определилось: дети повзрослели, в профессии многое стало ясным, обретены авторитет и репутация. 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, о которых пишет мыслитель и прозаик Д. Фаулз в книге «Аристос» (гл. Напряженность человеческой реальности): «Удовлетворение жажды рождает новую жажду» [2].

Осознанная смыслообразующая цель непрерывного самообразования – самосовершенствование, обогащение личного опыта чужим, создание опережающего контекста деятельности в профессии. Это становится источником самоуважения и чувства достоинства: преодолел инерцию духа, интеллектуальные и физические трудности, не отстал от других. Такие проявления позитивного самоотношения, по мнению Д. А. Леонтьева [3], являются условием внутренней свободы, ответственности, автономности и независимости от внешних оценок.

Можно ли всего этого достигнуть в процессе формального непрерывного образования? Думаю, что только отчасти. Доминирующие сейчас коллективные и групповые формы непрерывного образования (лекции, семинары, тренинги) со-

бирают людей с разным профессиональным и личностным опытом. И нет никакой уверенности в том, что каждый получает то, что ему нужно, а новые идеи органично впишутся в его образованность и деятельность, всегда имеющие индивидуальную направленность. И даже технологии личностно-ориентированного обучения лишь отчасти решают эту задачу.

Далее. Люди, ведущие образовательную деятельность в системе непрерывного образования, в основном являются интерпретаторами новых знаний, а не их создателями. Поэтому во все тонкости личностного знания творца новых идей они не посвящены, каким бы талантом ни обладали. А потому интерпретации далеко не всегда соответствуют целостности и истинности исходных идей. Есть еще одно обстоятельство. Временной регламент в изучении тем и проблем, сроки представления слушателями самостоятельно выполненных заданий, одинаковый для всех темп работы создают немало ограничений. Особенно это касается тех, у кого есть определенный круг познавательных интересов, кто хотел бы остановить внимание на конкретном вопросе и глубже проникнуть в то, что более значимо конкретно для него, отдельно взятого человека.

И есть еще явление моды. Время от времени те или иные идеи становятся более популярными, чем другие, презентуются как инновационные, что подогревает к ним интерес. Не пройдя обстоятельной экспертизы и оценки, они распространяются, не связываясь с традицией, даже отрываются от ней. Начинается своеобразный бум инноваций. Содержание занятий наполняется то идеями синергетики в образовании, то трактовками гуманитарных технологий, то описаниями технологий *case-study*, развития критического мышления через чтение и письмо² и др. Обстоятельный аналитический подход и тщательная экспериментальная проверка заменяются декларативным обучением слушателей курсов, семинаров, тренингов. Почти не принимается во внимание амбивалентность отношения людей к новому, не выявляются причины такого отношения. Слушателям зачастую на веру и на слух приходится воспринимать новую идею.

Одной из причин снижения эвристического значения новых теоретических и практических решений является отсутствие *неспешного* освоения новых научных знаний, постепенного их вписывания в уже сложившийся опыт и *приспособления* к практике. Авторитарно-рекомендательный характер занятий в системе непрерывного образования оставляет без внимания воспитание позитивной мотивации по освоению нового, не позволяет раскрыть возможные ограничения, риски и ошибки в процессе инноваций. Сложный процесс «внедрения» нового часто переводится в риторический, обязательный, внутренне не принятый человеком. Рождается двусторонняя *усталость*: и идей [4], и человека, их внедряющего в свою работу. У людей снижается собственная поисковая и творческая активность. О сущности такого процесса писал А. Азимов: «Преувеличенный интерес к зоне роста грозит умертвить самое лучшее в науке, ее душу, потому что подлинный про-

² Кстати, о таком употреблении предлога *через* читаем в Википедии: «Предлог *через*, выражая пространственные (*через горы*) и временные (*через века*) отношения, в *просторечии* встречается при выражении причинных отношений (*через тебя я лишился семьи*).

гресс знания вовсе не ограничен этой зоной. Тому, кто не видит ничего, кроме ростовой зоны, наука начинает казаться откровением, которому не предшествовала никакая подготовительная работа» [5].

Какое отношение ко всему этому имеет *самообразование*? По сравнению с формальными способами непрерывного образования оно имеет ряд преимуществ, особенно в годы жизненной и профессиональной зрелости. Человек хорошо знает свои особенности, физические, интеллектуальные и временные ресурсы, направленность своих интересов, имеющиеся провалы в своем образовании. Он может неспешно работать с источниками новых знаний, останавливаться и думать, переключаться к другому виду деятельности, соблюдая привычный ритм жизни. У каждого свои способы работы, свой стиль освоения нового, степень развития рефлексивных процессов, необходимых для включения нового в систему своих знаний, в профессиональную работу. Поэтому самообразование является основанием любого образования. Важно, чтобы уже в детские годы это основание создавалось. Далее остановлюсь на тех основаниях, которые закладывались непосредственно в моей жизни.

О чтении как предпосылке самообразования. Предпосылкой взрослого самообразования является естественно возникшая (часто неведомо как) потребность в узнавании нового. Она рождается на основе напряженности, как пишет об этом Дж. Фаулз; на основе чередования противоположных состояний. Эти противоположные состояния я испытывала в начале жизненного пути, в далеком от сегодняшнего времени детстве. Напряжение родилось из желания читать и отсутствия книг.

Это было бедное военное детство. Довольно рано меня научили читать и писать печатными буквами. Но *что* было читать? Никаких детских книг в доме не было. Зато была какая-то железнодорожная книга, где было много изображений поездов, паровозов, внутреннего устройства вагонов, чего-то, мне неведомого. Как ни странно, это развивало детское воображение, хотя передо мной была всего лишь служебная книга. Читая надписи к рисункам, я что-то достраивала в своем сознании, фантазировала, думала, хотя многое вовсе не понимала. А потом в руки попал потрепанный том Лермонтова – без начала и без конца. Это были стихи, и я впервые обратила внимание на расположение строк и черно-белые иллюстрации. На всю жизнь запомнилось изображение Демона (это был Демон Врубеля, как через много лет я узнала). Я читала стихи и не понимала: *«Печальный демон, дух изгнанья, летал над грешною землей...»* От этих слов исходила какая-то мрачная тайна. Постепенно рождалось смутное стремление понять непонятное, то напряжение, о котором размышляет Д. Фаулз. Так зарождалась потребность в чтении книг.

Чтение предвосхищало некую тайну, открытие которой закладывало основы любознательности. Именно недоступность книг послужила стимулом для собирания библиотеки и рождения неугасающего желания открывать новое. Разнообразие жанров, бесконечное богатство содержания книг создавали основу для ориентировки в учении и познании, позднее – в науке, в профессиональной деятельности.

В отрочестве доступным было чтение пионерской газеты «Ленинские искры». При газете существовал Клуб смекалистых ребят. Его возглавлял капитан Мореходов (на самом деле это был Николай Садовый, ответственный секретарь газеты). Читателям предлагались интересные задания познавательного характера, головоломки, ребусы, криптограммы. За каждое задание начислялись баллы. Авторы правильных ответов получали от-

крытку с указанием полученных баллов. Какой восторг испытывала я, никому не известная девочка, которой приходила открытка с портретом капитана Мореходова!

Неочевидная для подростков идея состязательности, как знаю я теперь, является продуктивной, потому что стимулирует все виды активности. А конкурсы смекалистых ребят оттачивали остроту и гибкость ума, развивали любознательность, познавательные интересы. Чтобы выполнить некоторые задания, необходимо было обратиться к различным источникам. Это были научные и научно-популярные издания, справочная литература. Состязательность игры-конкурса подкрепляла желание найти правильный ответ или единственное решение. Не случайно состязательность сегодня рассматривается как феномен социального бытия человека [6]. Участие в детских конкурсах стимулирует и чтение, и стремление к состязательности как источнику активности и творчества человека.

Замечательные учителя поселковой школы также поддерживали интерес к чтению.

Я вспоминаю Клавдию Степановну Автономову, учительницу биологии, которая была необыкновенно мягка в общении с нами. Она рассказывала о растениях восторженно и восхитительно: как о чем-то необыкновенно интересном, полном тайн и чудес, связанном с прорастанием и дальнейшей жизнью: зернышко – росток – первый листочек. Ей я обязана своим первым докладом. Мне поручено было рассказать о К. А. Тимирязеве и об открытии им хлорофилла. До этого не подозревала, что могу сделать доклад в классе. Во многом в этом новом для меня деле помогли удивительные библиотекари нашей поселковой библиотеки. Они были так заинтересованы в моем докладе, точно отвечали за меня! «Посмотри вот эту книжку...» А потом приносили еще и еще. Я читала, делала выписки, составляла связный текст. С этого момента я стала своим человеком в библиотеке. Так продолжалось до окончания школы. Мне стали давать небольшие поручения: научили заполнять формуляры, оформлять новые книги, сверять наличие книг с имеющимися списками. В награду я получала возможность читать новинки, читать те книги, которые не выдавались каждому (поэтические сборники С. Есенина, А. Блока и др.). Работа в активе библиотеки научила многому: пониманию каталога, правильного библиографического описания книги, поиску необходимых источников. Это расширяло возможности самообразования. Сам поиск книг до сих пор является для меня увлекательным занятием, особенно с учетом современных электронных ресурсов.

Даже для совсем немолодого человека чтение является постоянным источником обновления личного опыта опытом иных людей и литературных героев. Оно необходимо для понимания динамичных жизненных и культурных процессов, безграничности бытия и неисчислимых вариантов личностного развития человека. Мне близка мысль Т. Венедиктовой о педагогичности литературного опыта, его востребованности в «условиях нынешнего жадно-потребительского спроса на опыт» [7]. Чтение дает опыт, за которым не надо ехать, как пишет автор, на другой конец земли. Оно становится источником креативности читателя – думающего, рефлектирующего, пишущего, решающего свои жизненные и профессиональные проблемы, осознающего себя представителем своего поколения, ровесником определенного исторического времени.

О художественной литературе. Сказать, что художественная литература занимает особое место в моем личностном и профессиональном развитии, – ничего не сказать.

Многие годы, будучи преподавателем педагогики на филологическом факультете, я находилась в негласном состязании с преподавателями базовых дисциплин. Мне очень хо-

телось, чтобы и педагогика воспринималась как живая, интересная, динамичная, близкая любому человеку область знания. Именно поэтому ведущей идеей преподавания стала идея органичного синтеза научного и художественно-образного познания педагогической реальности. Особый смысл приобрело направленное чтение художественной прозы (классической и новой), в которой описывалось детство, дети разного возраста и разных культурных эпох; педагоги, родители, школы, взаимоотношения детей, педагогический процесс. Это было сопряжено и с поиском приемов включения художественно-образного материала в учебный текст. Спустя длительное время не изменилось убеждение, что проблема по-прежнему обладает глубоким и далеко не использованным в педагогике эвристическим потенциалом. Возникают все новые и новые педагогические проблемы. Часто они ставятся не в системе рационального педагогического знания, а в системе знания художественного, которое обладает большей свободой, возможностью моделирования, кажется, *невозможного*, мысленного эксперимента, воспроизведения таких педагогических ситуаций, которые с точки зрения здравого смысла просто немыслимы. Однако случаются на страницах произведений, и в них веришь.

Накопленный за долгие годы материал был осмыслен, проанализирован и представлен в докторской диссертации [8]. Но диссертация не закрыла для меня проблему. Спустя годы я с удовольствием и интересом открываю для себя новых «педагогических» авторов, которые подтверждают мысль известного английского поэта Элиота, комментирующего Сократа: «Я представляю себе человеческое знание островком в океане вселенского знания. Чем больше человек знает, тем больше его островок. Чем больше его островок, тем увереннее он чувствует себя в жизни. А что такое незнание? А незнание – это береговая линия, которая отделяет сушу от океана. И чем больше суша, тем длиннее эта береговая линия. Чем больше человек знает, тем больше размеры его незнания. Новые знания рождают новые вопросы. Нельзя знать все. (To know everything is to know nothing). Мудрость начинается с того, что человек осознает размеры своего незнания. Океан вселенского знания безграничен, и человеку не дано постичь его. Сколько бы человек ни получал новых знаний, то, что ему еще предстоит узнать, будет бесконечно велико»³.

Открытием последних лет для меня стали произведения французского писателя (в прошлом педагога) Д. Пеннака о школе. Книги Д. Пеннака не дают успокоиться, не дают спокойно и плавно излагать научные идеи. Они подтверждают мысль, что в разных школах мира множество проблем. Но они (проблемы) *как бы* исчезают вследствие шаблонного языка официальных словесных отчетов и отвлеченного математического языка, который помогает рассчитать многие педагогические явления и проблемы с точностью до десятых или сотых процента и отвлечься от реальных процессов. И как же прав Д. Пеннак с эпиграфом к первой главе своих эссе о школе: «Статистически все объясняется, в личном плане все усложняется» [10]. Разве нет сегодня проблем школьного образования, которые приходится решать мучительно, трудно, часто так и не добиваясь успеха? Активно размышляя сегодня о духовно-нравственном воспитании детей и представляя образцы этого воспитания, мы вовсе не ставим вопрос о духовном мире и нравственных ценностях *безуспешного* ребенка, который *не является* гордостью семьи, школы, который постепенно привыкает к тому, что он именно такой – *непонятливый, тупой* и, может быть, таким останется.

Именно поэтому так интересна и полезна в образовании будущего учителя история судьбы ученика тупого, который признается: «... всю жизнь слышал я разговоры о том, что

³ Элиот Томас Стернз (Eliot, Thomas Stearns) (1888–1965) – выдающийся поэт XX века, Нобелевский лауреат (1948).

на запоминание буквы “а” у меня ушел целый год. Буква “а” – за год» [10, с. 11]. Это история, рассказанная учителем, бывшим двоечником, который потом четверть века работал в школе с подобными себе учениками. Незнание рассмотрено изнутри, из внутреннего мира человека, который долго и мучительно страдал от непонимания и незнания в учении. Произведения Д. Пеннака убедили меня, что особого педагогического анализа и внимания требует концепт-понятие *страдание*, которого нет в педагогике. Но *страдание* есть феномен школьной жизни, и о нем мы узнаем из художественного произведения. Оно, страдание, не устраняется самыми эффективными технологиями и не исчезает.

У Д. Пеннака находишь и еще одну проблему, о которой почти не пишут в работах, посвященных педагогическому образованию. Это проблема *профессионального незнания*. Стремясь к тому, чтобы выпустить компетентного специалиста, мы почти ничего не говорим в лекциях и не пишем в учебных пособиях о личностных проблемах, порождаемых образованием и овладением профессией. Замечу, что Д. Пеннак, описывая эти проблемы, все время повторяет глагол «не знал»: «...не знал, что однообразие – это первая причина, по которой учителя решаются уйти из профессии...»; «Не знал я и того, что преподаватели так же бывают озабочены собственным будущим: пройти конкурс на место в престижном лицее, написать диссер, поступить на работу в универ, заняться наукой, съездить за границу, погрузиться в творчество, сменить вид деятельности...»; «Не знал я, что головы учителей просто лопаются от мыслей о будущем» [10, с. 44–45].

Оценка личностных проблем, оценка неудовлетворенности профессией, невозможна без рефлексии, которую скорее вызовет произведение литературы, самостоятельно прочитанная и пережитая публикация о школе, образовании, нежелании знания, к которым «принуждают» другие люди. Личностное знание обеспечивает неотстраненное включение собственного «Я» в сознание и деятельность.

О словах, языке, речи, дискурсе. Говоря о самообразовании как части жизненной и профессиональной судьбы, его мотивации, его источниках, нельзя не сказать о слове, речи, языке, дискурсе. Общение с прекрасными преподавателями в ЛГПИ (сейчас РГПУ) имени А. И. Герцена со студенческих лет воспитало и укрепило уважение к слову и речи, к их значению и смыслу, к истории происхождения языка, отдельных слов, к словоупотреблению, к построению письменной и устной речи. Особое значение в студенческий период имело живое слово преподавателей, их лекции, занятия, реплики, диалоги, словесные оценки. И сейчас, спустя много лет, дискурсы преподавателей вызывают у меня множество воспоминаний. Однако воспоминания в данном контексте не самоцель. Это отодвинутая во времени рефлексия по поводу живого, сказанного вслух слова, по поводу речевой деятельности [11]. Я почти въявь слышу голоса преподавателей, их интонацию, звучание речи, которое было многообразным. Взволнованным, глуховатым, звенящим, экспрессивным, монотонным, напряженным, проникнутым внутренней энергией мысли. Лишь иногда – нудным, монотонным, усыпляющим, «диктующим». Реальное многоголосие и разнообразная мелодика речи создавали в процессе вузовского образования ощущение необъятности культуры, переданное посредством *обыкновенных* слов. Хорошие лингвистические и филологические школы института воспитывали высокую образованность выпускников, укрепляли потребность в речевом и языковом совершенствовании: в постоянной работе со словарями, справочной литературой, литературой об истории языка. Возникало напряжение, которое всегда является толчком активности. Его создавали незнание, непонимание значений слова, термина, понятия, словоупотребле-

ние, построение фразы, встреча с новыми словами и понятиями. Возникла *нужда, потребность* в преодолении этого напряжения. Она поддерживалась самой педагогической работой (в школе, в вузе, с аспирантами и докторантами). Эта работа по сути своей является непрерывной дискурсивной практикой, невозможной без самообразования.

Вспоминая своих институтских преподавателей середины пятидесятых годов XX века, я до сих пор удивляюсь, как много они умели делать посредством слова. За высказанным они могли дать возможность почувствовать глубину невысказанного, пробудить в голове мысль, о которой ты и не подозревал ранее, вызвать сильный импульс к самостоятельному чтению и познанию. И мне хотелось стать похожей на лучших педагогов, найти свой *слог*, свой стиль речи. Этот поиск своего *слога* начался давно, когда я сама уже вела уроки по древней истории в школе. Я вспоминала поразившие меня в юности строки Гомера, прочитанные на лекции Ю. П. Суздальским. Потом я по-своему (не повторяя любимого преподавателя) читала их на уроке, чтобы создать необходимую «точку удивления», обеспечивающую движение мысли детей. От новых имен, необычных словоформ, от непривычного стихотворного ритма они шли к познанию нового, к самостоятельному чтению мифов об аргонавтах, золотом руне, богах и героях. Мне кажется, что позднее, уже в вузе, когда я знакомила своих студентов с произведениями об учителях, говорила о многотрудном учительском деле, его муках и радостях, не случайно в памяти вставал мифологический образ Хирона – учителя Джорджа Колдуэлла из романа американского писателя Джона Апдайка, воспринятый ранее в прекрасных по словесному воплощению лекциях об античной литературе.

Совершенствование стиля собственной речевой деятельности неотделимо от самообразования в этой области. Его источниками стали и простые, и сложные формы познавательной деятельности. Некоторые я уже назвала. Постоянный интерес и до сих пор вызывают просветительские передачи о языке, речь дикторов, комментаторов, ведущих на радио, ТВ. Они побуждают вновь и вновь обращаться к словарям и справочникам, Интернет-ресурсам для устранения незнания, сомнения, недоумения. Говоря о «языковом существовании человека», М. Л. Гаспаров утверждал: «Всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в разговоре – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта» [12]. И всегда хочется этот поток узнать лучше, понять его, включить или не включить в свой опыт.

Постоянное преподавание, консультирование, научное руководство требуют постоянного обогащения педагогического дискурса. Это тем более важно с учетом особенностей современной языковой ситуации в гуманитарной науке и, в частности, в педагогике. Язык научных трудов, принадлежащих к сфере образования и педагогики, становится все более аморфным, затрудненным для понимания даже самими представителями этих наук. Он утрачивает дисциплинарную строгость и ясность, делается все более наукообразным и неопределенным. И сколько бы мы ни ссылались на интеграцию наук, на их взаимодействие, многое в языковой стихии педагогики не поддается точному объяснению и пониманию. Это относится к субъективному истолкованию базовых понятий, не к устранению, а к увеличению множественности значений одного понятия, к неясности его смысла. Между тем еще Г. Г. Шпет говорил: «Когда “понятия” предстают оторванными друг от друга, они – каждое в отдельности – “кочки” чего-то целого, лоскутки речи. Формалистическая логика отрезает бахрому, края и растрепанную

ткань, но, при самом пестром затем подборе таких лоскутков, не достигает цели изображения их в жизни целого. Своей нормальной жизнью понятие живет только в суждении; оно само суждение, когда оно – самостоятельно, а не лоскут языковой ткани. Значение, смысл, которые лежат в суждении и одушевляют его, приводят в движение и понятие. Его формы – живы и жизненны, они переливаются одна в другую, и эта жизнь есть *мысль*. Как сказано, мысль движется смыслом или значением. Понятия суть формы мысли» [13].

Нередко современные тексты теряют структурность. Часто отсутствуют необходимые маркеры, которые отграничивают один содержательный сегмент от другого, что затрудняет понимание авторской логики и позиции [14]. Во многом подобные тенденции связаны с особенностями культуры постмодерна: свободной ассоциативностью мышления, нейтрализацией авторитетов, фрагментарностью мышления, тяготением к имитации реальности, к языковой игре, языковому коллажу [15]. Это порождает чрезмерно свободное, даже небрежное, обращение с языком.

Непрерывность дискурсивной практики педагога требует постоянной рефлексии по поводу различных научных и учебных текстов, которые используешь в своей работе. Активная работа со словом, текстом, дискурсом непременно связана с самообразованием в области педагогики, культурологии, филологии, лингвистики. Следишь за движением мысли автора, логикой и аргументированностью его высказываний. Стремишься к пониманию и интерпретации его текста. Но, к примеру, натыкаешься на предложение, состоящее из 120 слов (!), сталкиваешься с новыми словами-понятиями. Приходится обращаться к словарям, чтобы проверить себя и свои сомнения, к поисковым системам. Порой в итоге понимаешь, что вряд ли стоит рекомендовать ученикам читать такие работы.

Работа над текстами. Работа преподавателя высшей школы всегда сопряжена с созданием собственных текстов: лекций, различных выступлений, произведений научного, научно-методического характера, написанием рецензий, отзывов, советов аспирантам и докторантам. Текст относится к одной из наиболее перспективных областей научных исследований. Эта область знания может стать предметом научного интереса не только филологов, но и представителей других областей гуманитарного знания, в том числе и педагогики. Почему? Текст конструируется средствами языка. Любой научный или учебный текст – это речевое высказывание. Идеи ученого невозможны без их языкового существования. В задачу любого преподавателя и исследователя науки должно входить обеспечение оптимального языкового существования системы знаний. Но без специальных знаний о слове и тексте эту задачу решить трудно. И опять обращусь к мыслям М. Л. Гаспарова: «Язык окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничто не может произойти в нашей жизни. Однако эта среда не существует вне нас как объективированная данность; она находится в нас самих, в нашем сознании, нашей памяти, изменяя свои очертания с каждым движением мысли, каждым проявлением нашей личности. Вот эта наша постоянная, никогда не прекращающаяся жизнь “с языком” и “в языке” и есть то, что я предлагаю назвать языковым существованием» [12].

«Языковое существование» преподавателя и исследователя невозможно вне самообразования. Читая труды коллег по научному цеху, важно анализировать в единстве и научное содержание, и словесную форму выражения идей. И, конечно, полезно обратиться к источникам, посвященным научному тексту, образовательному дискурсу. Так сугубо лингвистическая проблема дискурса способна вывести на целый ряд актуальных педагогических проблем.

Какие вопросы возникали передо мной как заинтересованным читателем в связи с обращением к лингвистическим трудам (В. И. Карасик, О. Л. Михалева, Ю. С. Степанов и др.)? Это широкий круг междисциплинарных вопросов:

- о доминирующих проблемах, в которых заинтересованы участники педагогического дискурса (ученые-педагоги, учителя, родители, общественность);
- об авторитетности тех или иных концепций, мнений, позиций в науке, в профессиональном сообществе, в социальной среде;
- о защищаемых, отвергаемых или популярных педагогических стратегиях;
- о базовых концептах, вокруг которых разворачивается сегодня педагогический дискурс;
- о базовых педагогических метафорах того или иного периода педагогической истории, что может наглядно показать смену научно-педагогической идеологии, парадигмальные изменения в ориентациях образования и педагогики.

Готовясь к лекциям, создавая учебные пособия, обратила внимание на то, что сегодня концепт *учитель* все чаще вытесняется другими понятиями: *специалист*, обобщенным понятием *педагог*, *педагогический работник*. А ведь это одно из универсальных понятий языковой картины мира. Давным-давно Л. Н. Толстой говорил: «Школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо» («Ясная Поляна», август 1862 года). Безобидный ли это процесс? Лингвисты считают концепт «учитель» ядром концептуальной картины мира (ККМ), а авторы педагогических работ могут обходиться без него. Почему? Все это вызвало желание углубиться в проблему и написать о ней [16].

Обратившись к рефлексии собственного жизненного пути и профессиональной деятельности, приходишь к выводу о том, что самообразование – неотъемлемый элемент жизни человека. Оно дает ни с чем несравнимую радость полноценного существования и активной работы в профессии. В отличие от формального непрерывного образования, которое имеет все-таки определенные периоды и прерывается, прежде чем перейти к новому этапу, самообразование, действительно, непрерывно. Оно не может остановиться, потому что оно источник глубокой *внутренней* активности самого человека. Недемонстративное по своей сути, оно опирается на внутренние ресурсы человека и постоянно их «подпитывает». Оно имеет сокровенный характер, не требует внешнего признания, но зато становится источником мировоззренческого оптимизма и личной ответственности. Самообразование в полной мере позволяет понять, что «жить – значит изменяться и пребывать, действовать и страдать, сохраняться и изменяться» [17]. Но у каждого человека свои предпосылки, основания, источники и мотивы самообразования. Это и стремился показать автор.

Список литературы

1. Микешина Л. А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. М., 2005. URL: philosophy.ru/library/philsci/mikeshina

2. Фаулз Дж. Аристос / Пер. с англ. И. Бессмертной. М., 2008. С. 136.
3. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М., 1993.
4. Роботова А. С. Усталость идей // Вестник Герценовского университета. 2008. № 8; Роботова А. С. Почему устают педагогические идеи? // Управление школой. 2007. № 24.
5. Азимов А. Зачем нужна история науки // Химия и жизнь. 1976. № 10. URL: vivovoco.rsl.ru/VV/MISC/4/AZIMOV.HTM
6. Данилов Р. С. Состязательность как форма социального бытия человека: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2007; Мягкова С. Н., Истягина-Елисеева Е. Н. Эволюция принципа состязательности в Античности и западноевропейском Средневековье. URL: lib.sportedu.ru/Texts.idc?DocID=102015; Гурин С. П. Игра. Спонтанность. Трансценденция. URL: www.russned.ru/filosofi/ya/igra.-spontannost... Дубин Б. Состязательность и солидарность, или Рождение спорта из духа общества // Отечественные записки. 2006. № 6.
7. Венедиктова Т. Литература как опыт // Новое литературное обозрение. № 115. URL: nlobooks.ru
8. Роботова А. С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы: Дис... д-ра пед. наук. СПб., 1996.
9. Режим доступа: padchin.narod.ru/homo2.html
10. Пеннак Д. Школьные страдания: эссе / [Пер. с фр. С. Ю. Васильевой]. СПб., 2009. С. 7.
11. Роботова А. С. Речь преподавателя и университетская традиция // Высшее образование в России. 2008. № 6.
12. Гаспаров М. Л. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. URL: lib100.com/book/contact... **Гаспаров... память, образ.doc**
13. Шпет Г. Г. Язык и смысл. М., 2007. URL: log-in.ru/Библиотека/yazyk-i-smysl-shpet-g-g...
14. Большакова Е. И, Баева Н. В. Автоматический анализ дискурсивной структуры научного текста. URL: www.dialog-21.ru/Archive/2004/Bolshakova.htm
15. Лиотар Ж. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М., 1998; Власов В., Лукина Н. Авангардизм. Модернизм. Постмодернизм: терминологический словарь. СПб., 2005. С. 202–208.
16. Роботова А. С. Об ответственном отношении к человеку учительствующему и концепту «учитель» // Вестник Герценовского университета. 2010. № 12.
17. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. URL: rubinstein-society.ru... **nauchnie... chelovek... mir.html**