



рования / Под. ред. В. И. Загвязинского и С. А. Гильманова. Тюмень.: Изд-во ТГУ, 1997. 168 с.

4. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 208 с.

5. Программа развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа на период до 2000 года / Научн. ред. Г. Ф. Куцев, В. И. Загвязинский. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. 84 с.

6. Программа развития образования г. Тюмени / Ред. Л. Д. Плотников, В. И. Загвязинский. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1994. 70 с.

7. Программа развития образования г. Нижневартовска до 2000 года / Ред. В. И. Загвязинский, Л. Н. Паукова. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. 107 с.

**СЕРГЕЙ АМИРОВИЧ**

**ГИЛЬМАНОВ —**

*заведующий кафедрой общей*

*и социальной педагогики ТГУ,*

*доктор педагогических наук, профессор*

УДК: 159.955:37.015.325

## **МУДРОСТЬ ПЕДАГОГА**

*АННОТАЦИЯ. Педагогическая мудрость проявляется как авторство в самостоятельном структурировании и конструировании своих действий, учебного материала, взаимодействий и отношений с учениками. Ведущими характеристиками мудрого ума педагога являются: понимание ученика; способность преобразовывать информацию в разномодалые понятия, образы, схемы и пр.; способность создавать экстерниоризированные целостные модели выражения мыслей и действий.*

*The pedagogical wisdom is manifested through such an activity as the authorship which deals with independent structuring and constructing of one's actions, educational material, the interactions and relations with the students. The leading characteristics of a wisdom-minded teacher are: understanding of learners, ability to transform the information into the multimodal notions, images, schemes etc.; ability to create integrated exteriorized models expressing one's ideas and actions.*

Деятельность педагога при всей современной массовости этой профессии (учитель, преподаватель) — явление в социокультурном отношении особое. Педагог первым прививает систематизированные знания и представления об их «научно-предметной» принадлежности. Его способы организации экстерниоризированной в процессе обучения мыслительной деятельности «накладываются» на формирующиеся у ученика метакогнитивные структу-

ры, которые регулируют способы, стратегии и тактики решения интеллектуальных задач. Педагог вводит ребенка в официальный мир взрослых и регулирует формальные «правила» поведения как по отношению к первому в жизни «начальству», так и в группе сверстников. Отношение к педагогу эмоционально и оценочно окрашивает для ученика общие установки применительно к школе (а в определенной мере – и к миру и обществу в целом), к характеру социальных действий, к картине будущего. «Час ученичества» остается с каждым из нас всю жизнь в виде особенностей готовности к познанию, к постановке проблем, к принятию позиции и роли обучаемого и т. д. Мы действуем в жизни во многом таким образом, какой был сформирован в результате взаимодействия с обучавшими и воспитывавшими нас педагогами.

Какой же учитель является наиболее эффективным для развития ученика, а значит, и для развития общества и человеческой культуры в целом? Многочисленные исследования деятельности и личности педагога (Н. А. Аминов, В. И. Андреев, Ф. Н. Гоноболин, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Д. Никандров, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, Г. Н. Сухобская, А. И. Щербаков и др.) выявляют различные стороны, обеспечивающие педагогическую эффективность: педагогическая направленность, компетентность, эмоциональная гибкость, ориентация на профессиональное развитие, творческие качества, оптимизация деятельности, стили общения и др. Наши исследования, проведенные в 1987–1996 гг., привели нас к выводу о том, что основным здесь является сформированность и «проявленность» у педагога творческой индивидуальности, преломляющей и продуктивно реализующей все личностные качества педагога. Влияние творческой индивидуальности педагога на ученика в течение всей его жизни несомненно. Достаточно взглянуть на результаты статистической обработки ответов на вопросы анкеты, в которой реципиентам предлагалось вспомнить педагогов, обладавших творческой индивидуальностью (описание ее качеств предъявлялось), и оценить их влияние на жизнь опрашиваемых (табл. 1). Практически половина опрошенных ( $n = 312$ ) вспоминала таких педагогов в значимые моменты своей жизни и совершала важные поступки под их влиянием, а трети было известно их увлечение (хобби).

Таблица 1

#### Характер влияния творческой индивидуальности педагога на учеников

| Категория опрашиваемых            | Число опрошенных | Наиболее значимые личностные качества, выделенные респондентами |                      |                     |                  | Вспомнили в значимые моменты жизни | Совершали важные поступки под влиянием педагога | Известно личное увлечение (хобби) | Увлекались тем же |
|-----------------------------------|------------------|---|----------------------|---------------------|------------------|------------------------------------|---|-----------------------------------|-------------------|
|                                   |                  | нравственные  | эмоционально-волевые | характерологические | профессиональные |                                    |   |                                   |                   |
| Учителя ср. школ                  | 202              | 113   | 29                   | 9                   | 11               | 76                                 | 84  | 62                                | 27                |
| Преподаватели муз. школ           | 43               | 33  | 14                   | 8                   | 5                | 17                                 | 19  | 9                                 | 6                 |
| Преподаватели вузов и ссузов      | 39               | 30  | 9                    | 5                   | 4                | 22                                 | 23  | 16                                | 13                |
| Преподаватели различных профессий | 28               | 24  | 7                    | 9                   | 2                | 17                                 | 21  | 16                                | 8                 |
| Всего ответили                    | 312              | 200   | 59                   | 31                  | 22               | 132                                | 147   | 103                               | 54                |
| В процентах                       | 100%             | 64%   | 19%                  | 10%                 | 7%               | 42%                                | 47%   | 33%                               | 17%               |



Практически во всех ответах присутствовали такие интеллектуальные характеристики педагога, как «умный», «мудрый», «толковый», «логично мыслящий», «понимающий», «толково объясняющий», «умеющий преподнести учебный материал» и др. Однако интеллектуальные качества педагога, когда мы обратились к ним в нашем исследовании, оказались столь разнообразными, что практически не позволяли «развести» их по шкале «умный-глупый». «Набор» интеллектуальных качеств для каждого педагога оказался очень своеобразным. Точнее, каждый педагог был «умен» настолько по-своему, что в общепринятом представлении его нельзя было однозначно отнести к умным людям.

По негласным правилам, принятым в педагогическом сообществе, открыто обсуждать проблему «умен ли педагог» не принято. А ведь ясно, что глупец в качестве учителя приносит вред не меньший, чем химический комбинат, отравляющий воду в реке (возможно, даже больший: химкомбинат, по крайней мере, выпускает полезную продукцию). Может быть, и в самом деле неэтично обсуждать, кто из педагогов умен, а кто глуп (тем более, четких критериев этого, видимо, невозможно выработать), но попытаться разобраться в этом деликатном вопросе, на наш взгляд, полезно.

Наши последние исследования (включая работы, выполненные под нашим руководством) позволяют сделать вывод, что можно говорить не только о собственно уме педагога, проявляемом им в конкретной деятельности (в том смысле, в каком это понимал Б. М. Теплов в статье «Ум полководца») ради достижения определенных результатов (обученность, обучаемость, воспитанность, воспитуемость учеников).

Мы считаем, что нужно исходить из существования особого качества личности, индивидуальности, в которое «включен» ум — своеобразной мудрости педагога, как особой форме интеллектуальной педагогической зрелости, обеспечивающей «реальные интеллектуальные достижения в условиях естественной жизнедеятельности» [12], в нашем случае — практической педагогической деятельности.

По емкому определению М. А. Холодной, мудрость — «высший уровень интеллектуального развития личности, связанный с эффективным анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей» [12], она является результатом «достаточно длительного процесса, заполненного впечатлениями, событиями, размышлениями» [12].

Мудрость педагога — качество его творческой индивидуальности, формирующееся в переживаниях об успешности деятельности (в ее ретроспективе и перспективе) с данными учениками и собственной педагогической деятельности в целом. Творческая индивидуальность как качество и уровень развития личности педагога обуславливает самостоятельное видение им содержания образования и способов деятельности, внутреннюю активность и автономность в действиях, направленность на культурное развитие личности ученика.

Способность педагога видеть живого человека в контексте его жизни (а не только ученика в процессе обучения) и показать самому ученику его возможности и перспективы в форме «размышлений вслух», советов, беседы — один из ведущих признаков мудрости педагога. Мудрый педагог умеет сопрягать жизнь ученика с социальной жизнью и жизнью культуры и находить такие способы выражения своих мыслей (по поводу ученика, учебного материала, дела, которым занят и т. д.), которые формируют понимание и принятие учеником смыслов, вложенных в высказанную учителем мысль. Ученик становится способным созидать смыслы своих поступков и жизни.



Мудрость связана скорее не с логическим мышлением, а с пониманием (часто интуитивным), не с «правильными» и грамотно изложенными речами, а со словами искренними, за которыми стоят выстраданные смыслы и убеждения. За мудростью вообще стоят не столько слова, сколько поступки, поведение, образ жизни в целом. При этом ученики воспринимают обаяние индивидуальности и мудрость педагога только тогда, когда понимают и принимают его убеждения, а это происходит, когда они видят, насколько глубоко он их понимает и насколько они его интересуют. Собственная выстраданная позиция, соединенная с открытостью, искренностью, спокойствием, уверенностью в себе, самоуважением, пониманием, умом педагога в их обращении к реальной жизни во всей ее широте — таковы слагаемые педагогической мудрости.

Как же проявляется мудрость педагога? Остановимся на деятельностных и личностных особенностях, через которые реализуется мудрость, а затем на этой основе попытаемся изложить особенности мудрого ума педагога.

Собственная позиция проявляется в индивидуальном структурировании своей деятельности, ориентированной на реальную жизнь и реальных людей. Явление это достаточно редкое. Среди 278 учителей, опрошенных нами в 1990 — 1996 годах о собственных способах структурирования деятельности, только 18 (6,5%) дали оригинальные ответы, основанные на собственном видении циклов, стадий, отрезков деятельности. Так, в качестве таких отрезков деятельности названы: «когда в голове сложился зрительный план того, как я проведу урок в конкретном классе»; «от урока до урока в любимом классе»; «три стадии: привыкание, нахождение общего языка, расставание. Последняя — самая печальная»; «меряю по достижениям учеников, которые любят мой предмет, самое главное — когда делают что-то лучше, чем я»; «делю всю работу по фазам: была фаза увлечения групповыми методами, фаза увлечения Шаталовым, фаза модуля. Сейчас — фаза учеников»; «по трем моим выпускам, и все время вычисляю, на какой из них повлияла больше всего». Здесь заметно структурирование своей деятельности «от учеников», «от личных увлечений», то есть обусловленное деятельностью и отношениями с конкретными учениками, а не задаваемыми профессионально-нормативными стандартами. Такое собственное структурирование деятельности присуще тем педагогам, которые лично осмысливают, переживают ее. А. С. Макаренко в неоднократно цитированном описании своей деятельности говорит, что его работа «состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих, так сказать, инкубационный период, когда накапливаются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий. Всякая такая операция представляет очень сложную картину: прежде всего она должна преследовать главную цель — воспитательное влияние на целый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоническое положение поставить и меня, и коллектив воспитателей...» [9].

В преподавании мудрость сказывается в том, что педагог проявляет здесь своеобразное педагогическое авторство. Это не просто интерпретация учителем содержания образования, но превращение им образовательной дисциплины в индивидуальное произведение культуры — и на стадии проектирования, и на стадии реализации. Содержание «авторствования» — превращение социально обусловленных значений, передаваемых при обу-



чении и воспитании, в личностно осваиваемые самим педагогом и его учениками смыслы. Решающим становится здесь творческая индивидуальность педагога, открытая ученикам через демонстрацию личностных отношений, смыслов, пристрастий применительно к изучаемому. Поддержка активных поисков (и находок) таких смыслов и ценностей учащимися — такова сверхзадача мудрого педагога.

Мудрость проявляется и в отношении педагога к содержанию образования. Хотя его общие основы во многом нормативизируются обществом, здесь достаточно много возможностей проявления индивидуальности педагога, создающих «поле проявления» мудрости:

- возможность создавать собственные основания содержания образования, по-своему структурировать его;
- возможность создавать новое содержание образования (на уровне учебного предмета, образовательного вида деятельности или даже вида образования);
- возможность преобразовывать содержание на уровне учебного материала;
- связанная с этим возможность создавать способы представления содержания образования («язык» представления: символы, образы, знаки и т. п.; переструктурирование образовательной дисциплины; интеграция учебного предмета с другими и т. п.), «перекодировать» содержащуюся в нем информацию;
- возможность придания особого, личностного, смысла содержанию при его представлении ученикам.

Особо следует выделить и такое явление, как индивидуальное содержание образования. Под этим мы понимаем то содержание, которое является не только индивидуализированной педагогом частью культуры, но и самостоятельно преобразованной им в содержание образования, в то личное содержание, с которым он приходит к ученикам. Это не обязательно учебный предмет, который преподает учитель; в качестве индивидуального содержания образования может выступить его хобби, умение, личностная ценность. Индивидуальное содержание образования — то, что осваивают учащиеся только данного, конкретного учителя, индивидуальным носителем которого он является. Главный признак такого содержания — его личностная ценность для учителя. На наш взгляд, наличие индивидуального содержания образования в виде особым образом преобразованного учебного предмета (как на уровне программ, так и учебного материала), хобби, конкретных личностных (индивидуальных) качеств и умений, идей, сформулированных принципов и др. — один из главных признаков творческой индивидуальности педагога.

При этом уважение к личности ученика выражается не только в обращении, но и в предоставлении ему права выбора. Здесь проявляется творческая индивидуальность педагога, а мудрость выражается в понимании того, что требуется для развития индивидуальности ученика. Как верно подметил, говоря о праве выбора, К. В. Вентцель, «если же мы отвергнем это право и не будем стараться его осуществить, а составив определенный экстракт из всей современной культуры, охватывающий ее как целое, будем стремиться напитать этим экстрактом каждого ребенка, каждую индивидуальную человеческую личность, как это делают господствующие системы воспитания и образования, то это приведет только к всеобщему нивелированию в духовном отношении, приведет к тому, что культура человечества все больше и больше будет принимать внешний, показной характер. Нерв

всякой истинной культуры — творческая индивидуальность — будет убит, и при видимо высоком уровне культуры на самом деле будет царить мертвая культура шаблонов, посредственностей, подражателей» [2]. Ориентация на личность ученика ведет и к тому, что учитель ориентирован на собственную личностную открытость, на «солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений» [8].

Какие же качества ума педагога позволяют ему создавать и реализовывать собственную позицию в образовательном процессе, быть автором педагогических произведений? Мы считаем, что можно выделить три ведущие интеллектуальные характеристики, общие для педагогов, ум которых ведет к мудрости.

Во-первых, это понимающий, а не строго логический ум. Понимание «не сводимо к описанию, объяснению, систематизации и другим функциям научного знания, оно неотделимо от оценочной функции сознания» [5], в нем всегда есть наличие «идеального плана предпосылок, средств, связанных с мотивационно-смысловой сферой» [13], оно предполагает «встречу» субъектов (известное выражение М. М. Бахтина), взаимодействие реальных позиций, их сознания, их возможностей» [13]. В акте педагогического понимания в целостности схватывается видение предмета совместной деятельности в его отношении к «истинному», характер его понимания учеником, способ действий учителя по организации понимания ученика. Мудрое понимание педагога охватывает и понимание состояний самого ученика, и его понимание ситуации и саму ситуацию (и ее смыслы), и подходящие, часто единственно верные способы действий педагога. То, что педагог понимает ученика и ситуацию, интуитивно ощущается учениками, формирует их способы понимания мира, общества, себя.

Глубина педагогического понимания тесно связана с эмпатией. Это не только та эмпатия, в которой осуществляется ситуативное вчувствование в состояния ученика, но особая, мудрая эмпатия, связанная с проникновением в «глубокий слой внутреннего мира, лежащий под социальными стереотипами. Этот слой описывается обычно как сущностное, духовное или экзистенциальное ядро личности» [11]. Поэтому у педагогического понимания есть еще более глубокий, бытийный слой, в котором встречаются личные смыслы учителя и ученика в пространстве их жизней и в пространстве человеческой культуры. Взаимодействие учителя и ученика, наполненное пониманием и эмпатией, превращается в особый, культурно-содержательный процесс.

Во-вторых, это ум, способный разномодально преобразовывать информацию, с которой он сталкивается при удерживании ее сути. При проведении нами тестовых исследований оказалось, что далеко не все педагоги, обладающие творческой индивидуальностью, обнаруживают качества «сообразительности», широты, скорости, творческой мысли, но практически каждый продемонстрировал высокую способность перекодирования информации из словесной в схематическую или визуально-динамическую формы (предлагалось нарисовать по словесному описанию определенный механизм, схему, и, наоборот, описать показанный механизм, схему). При наблюдении учителей всегда заметна связь тех ассоциаций и метафор, к которым прибегает педагог с реальными обстоятельствами жизни и деятельности учеников и его самого. Сама по себе способность перекодировать информацию не берется «ниоткуда», а является результатом размышлений над реальными жизненными проблемами, своеобразным показателем зрелости личности. Это подтверждается в дипломной работе студентки ТГУ



Я. В. Плосковой, в которой исследовалась взаимосвязь умения схематизировать вербальную информацию со стилем деятельности, типологическими особенностями и направленностью личности, степенью уверенности, доминирующим типом поведения и поведения в конфликтной ситуации. В исследовании была выявлена сильная корреляционная связь высокого уровня умения перекодировать информацию с такими личностными качествами педагога, как рассудительность, доброта, отзывчивость, уверенность в себе, желание доминировать над другими людьми, лидировать, умение ставить цели и достигать их. В группе педагогов с низким уровнем умения перекодировать информацию преобладают люди с низким уровнем уверенности в себе и неуверенные. В целом с возрастанием уровня умения схематизировать вербальную информацию у респондентов повышается степень уверенности в себе, наблюдается определенность в выборе стиля деятельности.

В дипломной работе Д. Н. Мартыновой, в которой исследовалась связь умения схематизировать вербальную информацию со способностью зашифровывать и расшифровывать вербальную информацию в пиктограммах (методика Г. В. Биренбаум), был получен парадоксальный на первый взгляд результат: коэффициент корреляции Пирсона оказался равным 0,2. Такое явление обусловлено несколькими причинами. Однако можно предположить, что на «абстрактном», оторванном от реальной жизни материале уму исследованных учителей было трудно сосредоточиться.

Анализ преобразований информации, осуществляемых педагогами, наталкивает на мысль, что в основе яркой образности, метафоричности, оригинальности, неожиданной ассоциативности лежит разнообразие связей с богатствами культуры. Именно «культурность» ассоциаций обеспечивает конструктивный педагогический эффект. Наши опросы учеников показывают, что главным результатом представления информации в различных формах является понимание разнообразных связей осваиваемых знаний, формирование целостной картины образовательной дисциплины, «вписанность» этой картины в культуру человечества, а не простое «усвоение материала». «Культурную содержательность» чувствительности и ассоциативности отношений педагога и ученика отметил О. Э. Мандельштам, который упоминает, что образованность у Данте предстает как «школа быстрейших ассоциаций». «Ты схватываешь на лету, ты чувствителен к намекам — вот любимая похвала Данте. В дантовском понимании учитель моложе ученика, потому что «бегаёт быстрее»» [10].

Разнообразие информации, используемой в качестве обоснования оперативных педагогических решений, обуславливает то, что педагогу «приходится быть в какой-то степени и методологом, и историком, и теоретиком, и практиком в своей области. Только это дает ему достаточный «запас прочности», обеспечивает свободу и вариативность в оперировании материалом, без чего последний не становится действительным источником образованности и воспитанности» [6].

Наконец, важной характеристикой мудрого ума педагога является то, что и понимание, и ассоциативность, и метафоричность всегда ориентированы на особую организацию выражения мыслей, на создание моделей выражения мыслей, смыслов для другого, на оформление содержания в экстерриоризированные целостные словесные (впрочем, и в образные, и в невербальные) конструкции. Мудрый педагог находит такие средства, которые не «подталкивают» ученика к определенным действиям, а позволяют ему понимать смыслы, побуждающие к действиям. Учитель не руководит деятельностью ученика, а будит его мотивы и актуализирует целеполагание.



Предъявленная ученикам объективированная мыслительная конструкция, доступная для рефлексии и критики, представляет собой своеобразное произведение культуры. В этом отношении можно говорить о жанре, композиции, архитектонике урока, приведенного примера, задачи, предъявленной в ходе взаимодействия, рассказа, беседы и т. д.

С мудростью связано и изложение самих педагогических идей, технологий и техник. В текстах, передающих их, возможно подчеркивание конкретных действий с подробным их изложением и обоснованием психологического содержания. Часто такое изложение оформлено в виде «сухого», стремящегося к логической точности текста, с использованием сложных научных терминов. Это оправдано при передаче некоторых представлений, алгоритмов. Содержание такого текста для его понимания надо «собирать», логически восстанавливать. Текст безлик, предельно объективирован. Но при обращении к ученикам, к «*urbi et orbi*» или для подчеркивания авторства, выстраданности того, о чем говорится, нужна мудрая простота, в которой подчеркиваются смысловые стороны. Для того, чтобы изложение стало осмысленно метафоричным, культурно глубоким, чтобы впасть в «неслыханную простоту», требуется выстраданная мудрость, иначе текст рискует превратиться в пустую и выпрежную игру слов. Мудры афористичные тексты Я. Корчака, описания того, как «впустить в школу жизнь» Ш. А. Амонашвили, «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко.

Таким образом, в основе ума педагога лежит педагогическая мудрость, в ходе формирования и проявления которой и обнаруживается сам ум. Можно сказать, что умный педагог — толковый преподаватель, добрый педагог — хороший воспитатель, а мудрый педагог — это учитель понимания, формирующий у ученика искусство созидания духовных личностных смыслов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 80 с.
2. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М.: Практические знания, 1918. 130 с.
3. Гильманов С. А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 88 с.
4. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. 327 с.
5. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
6. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. М.: Знание, 1987. 80с.
7. Лещинский В. И., Кузнецова С. С., Кульневич С. В. Всегда ли прав учитель? М.: Педагогика 1990. 160 с.
8. Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: теория и практика. М.: МГУ, 1994. 203 с.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-и т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
10. Мандельштам О. Э. Разговор о Данте // Избранное: В 2-х т. Т. 2. М.: СП Интерпринт, 1991. 480 с.
11. Филатов В. П. Парадоксы эмпатии // Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991. 352 с.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Изд-во «Барс», 1997. 392 с.
13. Швырев В. С. Понимание в структуре научного знания // Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991. 352 с.