

УДК 378.14

ЭСКИЗ ИМПЛИЦИТНОГО ТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т. А. Дронова

Воронежский государственный университет

А. А. Дронов

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»
(г. Воронеж)

Поступила в редакцию 27 февраля 2024 г.

Аннотация: в статье рассматривается мало изученный, невидимый физическим зрением педагогический феномен – имплицитное творчество педагога высшей школы. Выделяются и описываются уровни имплицитного творчества педагога. Делается вывод о том, что имплицитное творчество является неперенным условием для непрерывного развития высшего образования и обеспечения его высокого качества.

Ключевые слова: эксплицитный, имплицитный, гистерезис, интерпретация, трансгрессия, созидание, симультанный образ, сукцессивный, синкретизм, синергизм, мультихронотоп, энергия хронотопа, событийность.

Abstract: the article examines a little-studied pedagogical phenomenon invisible to physical vision – the implicit creativity of a higher school teacher. The levels of implicit creativity of the teacher are identified and described. It is concluded that implicit creativity is a prerequisite for the continuous development of higher education and ensuring its high quality.

Key words: explicit, implicit, hysteresis, interpretation, transgression, creation, simultaneous image, successive, syncretism, synergism, multichronotope, chronotope energy, eventfulness.

Введение. Дискуссии по поводу творчества в педагогике – процесс неиссякаемый, а потому стабильно актуальный. Прежде всего из-за неизменного наличия оппонентов при исследовании творчества вообще, педагогического тем более. Поэтому сразу определимся с ведущим тезисом статьи: педагогический труд априори творческий. Причем творческий процесс в основе своей – имплицитный, т.е. невидимый. В педагогике же традиционно изучается в основном уровень эксплицитный, имеющий внешнее, материальное выражение. Собственно, в этом и заключается проблематичность постижения творчества, в том числе творчества педагога высшей школы.

Педагог высшей школы (ВШ) – весьма турбулентная профессия. Чтобы в ней состояться, надо и иметь, и уметь многое. Образование в вузе – фундамент профессионализма государства. К нему всегда было и есть особое внимание. Исходя из того, что творческий процесс педаго-

га ВШ приоритетно есть процесс мыслительный, целесообразно выделить в нашем исследовании ключевое звено, коим является познание. Познание как процесс получения знания представляет собой и взаимодействие, и процесс постижения истины, и смысл педагогической деятельности. Являясь на выходе эксплицит (результат), творческий процесс познания в основе своей глубоко имплицитен.

Уровни имплицитного творчества педагога. Предлагается выделять четыре уровня полного цикла имплицитного творчества педагога ВШ.

Первый и второй уровни имплицитного творчества педагога ВШ. «Стрела познания» перемещается вперед как стабильная траектория «от незнания к знанию». Незнание человека напитывается накопленным знанием сообщества, в котором он существует. Вектор «стрелы познания» от «незнания к знанию» определен и запрограммирован социумом.

Первый уровень педагогического творчества – «массив знаний». Наличие знаний у

педагога ВШ – аксиома. Личностный «массив знаний» педагога ВШ – это результат его собственного познания той профессиональной реальности, которую он должен представить студентам как продолжателям деятельности, оснастив их знаниями на заданном современностью уровне эффективности. «Массив знаний» – фундамент, наработанный педагогом годами его образования. В зависимости от отношения к качеству «массив знаний» может варьировать от профессионально-мелкого и болезненного до монументального. Приведем пример из «Теории айсберга» Э. Хэмингуэя, заменив специфику знания писателя на «массив знаний» педагога. Верх айсберга виден всем, но это – малая часть той мощи, которая определяет качество и силу верха, она не видима. О чем бы педагог ни говорил со студентами, «массив знаний» должен быть во много раз больше его эксплицитной подачи. Мощь имплицитного уровня определяет познание как творчество.

Педагог ВШ олицетворяет две ведущие образовательные функции: знать и отдавать. Каждая функция – количественно-качественная и качественно-дифференцированная. Познание с любовью (качество), но к кому / чему (дифференциация): к себе, профессии, знаниям, студентам, карьере, кошельку? Что оказывается имплицитно в приоритете – таков и будет результирующий процесс творчества педагога ВШ. Куда направлена «стрела познания», какова ее имплицитная (никому не видимая, даже себе) цель, то и будет познавать педагог; то и будет отдавать своим воспитанникам.

Мозг взрослого человека избирательно взаимодействует с миром, вбирая то, что ему необходимо, отторгая чуждое. Если не получает значимых для него раздражителей, впадает в панику. Этому есть экспериментальные подтверждения. Но! – Вбирает «что» и «почему»? Чувствует «что» и «как»? Впадает в панику – «от чего» и «к чему»? Это имплицит! Он в основе всего. И познания – тоже. «Человек познает мир в чувствах, мыслях, языке, поступках. Каждой сфере познания соответствует определенный процесс: чувствование, мышление, интерпретация, действие по достижению цели» [1, с. 187].

Содержание творческого процесса познания всегда определяется нравственностью, совестью, пониманием разделения добра и зла, ответственностью за то, чем будут наполняться головы и сердца будущих специалистов, сопереживанием их будущему и профессии. В любом объеме эксплицита находится фундаментальный пласт имплицита. Но прерывать эксплицитный процесс познания педагогу ВШ нельзя ни в коем случае.

Эксплицитная непрерываемость информационного потока обязательно приведет к творческому озарению (имплициту). «Достаточно настойчивой непрерывности вычерпывания (до исчерпывания!) информации об изучаемом объекте – и ожидаемое появление творческого озарения наступит необходимо, обязательно, непреложно» [2, с. 73]. Это закон функционирования информации.

Второй уровень творчества педагога – гистерезис. Здесь обнаруживается противоречие между наработанным опытом и непрерывным ускорением. Заметим, что это противоречие свойственно именно современному состоянию общества и его социальных институтов, в том числе образованию. Гистерезис (греч. *отставание, запаздывание*) означает, что педагог ВШ отстал от современности, ему не хватает знаний для решения профессиональных вопросов, а опыт, приобретенный в прошлом, уже недостаточен. Требуются новые знания и новый опыт. Вначале педагог ощущает это имплицитно (чувствование). Со временем приходит осознание (мышление). И это знаменует уже выход на эксплицитный уровень. Педагог понимает, что не только наука, но и студенческая аудитория опережают его. Необходимо догонять и продвигающихся вперед коллег, и – подчас – студентов! Требуется стать если не ведущим специалистом, то хотя бы идущим рядом с коллегами. Это все же лучше, чем оказаться в роли преподавателя, ведомого учениками.

Нивелировать гистерезис следует сразу, не давая себе времени на раздумья. Укрепление «массива знаний» через преодоление гистерезиса воспринимается двойственно: эксплицитно – как преодоление незнания; имплицитно нередко переживается как возврат к незнанию. Этап нью-ученичества многими педагогами не воспринимается и даже отторгается. Особенно сложно тем, кто не осознает необходимости постоянного познания как основы педагогической профессии. Для них занять позицию «снизу» весьма сложно. Чтобы уйти от мук гистерезиса, многие «сползают» с этого уровня продуктивного творчества, т.е. уходят от реального пополнения «массива знаний».

В гистерезисе проявляется Закон оптимума, который запускает «эффект маятника». Из-за него многие теряются и отступают, даже не сделав попытку преодоления. Качание «маятника» в чувствах, мыслях, нерешительности действий: учиться–не учиться, двигаться–не двигаться, тратить время–не тратить... Гамлетовский вопрос «быть или не быть?» – дилемма гистерезиса.

Чтобы преодолеть действия «маятника», в силу вступает интерпретация. Она пробуждает

фантазию и за что только ни цепляется, помогая оправдать нежелание педагога вновь «сесть за парту», принять роль «ученика». «Оправдательная интерпретация» – опасное творчество, которое, сформировавшись и созрев, проявится в эксплицитной уверенности. С этого момента «продукт» такой «оправдательной интерпретации» станет одним из основных принципов, на котором будет базироваться деятельность педагога ВШ. Имплицитное творчество пойдет путем оправдания принятой позиции и отрицания (эксплицит) всего нового.

Реально сознание (эксплицит) включается тогда, когда отступивший объясняет сам себе смысл отступничества: «Мне это не надо, оно совсем не то, что я думал изначально». Сознание часто останавливает человека в моменты риска. Оно опасается нарушить имеющуюся стабильность.

Однако в образовании всегда есть те, кто совершает рывок, устраняющий отставание. В этой ситуации преподавателям помогает «надситуативная активность» как принципиально неадаптивная. Она может затронуть мысли, образы, чувства, переживания, акты мышления, структурирующее сознание. Многие педагоги ВШ, оказавшиеся в условиях гистерезиса, нагоняют ушедших вперед коллег именно таким способом. Но необходимо ясное понимание, что «отставание» надо преодолеть. Главное – признать, что отстал и пришло время снова стать учеником.

Итак, рассмотрев первые два уровня имплицитного творчества педагога ВШ, сделаем вывод. Время, когда все решал опыт + опыт + опыт..., потому что ничего не менялось, – кануло в Лету. Процесс познания современного педагога ВШ не должен останавливаться. Иначе «массив знаний» сразу же начнет разрушаться. Педагог ВШ обязан мыслить современно, даже если его специализация – древняя история и всеми признанная классика.

Третий и четвертый уровни имплицитного творчества педагога ВШ. «Стрела познания», реально перемещаясь вперед, как бы разворачивается вспять, трансформируя стабильную на двух предыдущих уровнях траекторию «от незнания к знанию» в стохастическую объемность дельты, направленной «от знания в незнание». Незнание человека напитывается знанием иного континуума. Вектор линейного познания остается позади. Выбор вектора в «познании» стохастической объемности дельты «от знания в незнание» определяется «принципом соответствия» и созиданием.

Третий уровень – трансгресс. Трансгресс (от лат. *трансгрессия*) означает: сквозь невоз-

можное, через неведомое, за гранью реального... Это как **прыжок выше головы!** Прорыв непроходимой никогда ни с кем границы неведомого мира, к которому вышел педагог-исследователь. Открывается новое зрение, иное видение мира. Человек словно перемещается во времени, которое хочет принять, понять. Надо шагнуть... И все бывшее остается позади. Что это – отречение или отрицание? В любом случае это – путь одиночества. И начинается он по-разному. В частности, трансгресс может рассматриваться и как агрессия, как нападение на Неведомое. Здесь все инаково.

Данный уровень имплицитного творчества предполагает объемное мышление. Вектор линейного познания остается позади. Наступает «царство Хаоса», переходящего в Хаосмос. Образы Откровения дают педагогу силу двигаться вперед. Однако следует иметь в виду, что отказ от прежних целей и тотальное переформатирование жизненного уклада могут обернуться перенапряжением душевных сил.

В ситуации трансгресса педагог-ученый внутренне словно обнуляется. Познание происходит в ином континууме, отличном от сформировавшегося «массива знаний». Случиться может невероятное. К примеру, как у А. Эйнштейна, может появиться иррациональный образ или возникнуть чувство как предвестник искомого знания. Но мозг не сразу считывает необычную информацию. Иррациональное вообще сложно схватывается привычной логикой мышления, вследствие чего невыразимо привычными суждениями. Язык сложившегося мышления не совпадает с новым образом. Разуму нужно время на декодирование полученной информации и ее осознание.

Третий уровень творческого процесса крайне сложен, так как знаменует собой начало самостоятельного познания. Можно сказать, что здесь педагогика как бы опрокидывается сама на себя: ищущий одновременно и ученик, и учитель. Трансгресс «в незнание» – не плавный переходный этап, а событийный разворот в отношении всего, наработанного педагогом в прошлом. Судьбоносный для исследователя, а возможно, и всего профессионального сообщества. Конечно, у каждого преподавателя эти состояния проявляются индивидуально. И в то же время – целокупно: конкретное в единичном, персональное в социальном... Синкретизм создаваемого, элиминируемого, разрушаемого в имплицитном синергизме творчества! Мы называем это «точкой невозврата» в событийности творческого процесса, определяемого его имплицитностью. Сравним с хронотопом, определяющим видоизмененность стиля мышления и нейроглиальных связей. По мысли

М. М. Бахтина, хронотоп всегда «метафоричен и символичен». Он считал, что это не мир объектов, а мир сознаний, мир идей. Здесь завязываются и развязываются узлы [1].

Трансгресс, как бросок в неведомое, непредсказуем и более опасен, чем «надситуативная активность», в которой человек преодолевает ситуацию, хоть и связанную с риском, но в реальной системе координат. В трансгрессе Неведомое может принять, может отторгнуть, даже погубить. Это вторжение в чужое, иногда – чуждое и уму, и организму; объемный взрыв жизненных сил и... Невозврат! Назад, на твердую территорию былого можно вернуться, потеряв себя или изменив расклад (т.е. став, по сути, другим человеком). Здесь, если не принять соответствующие меры психологической безопасности, риски оборачиваются опасностями. Но какие должны быть меры, если и опасность, и величина ее угрозы неизвестны?

Закон оптимума остается позади. Трансгресс – нарушение и меры, и контроля. Но мало кто останавливается, дойдя до этой черты. «Есть упоение в бою, и бездны мрачной на краю...» (А. С. Пушкин). Даже если человек сознательно повернет назад, ощущение от соприкосновения с «неведомым» останется и, в конце концов, изменит его самого, жизненный путь и судьбу.

Так расширяются границы человеческого познания. Это путь одиночек, рискующих иногда всем без требования вознаграждения. Зато наказание за непрошенное вторжение может последовать, пусть не обязательно, но возможно. Мера наказания – неизвестна, вид наказания непредсказуем. Это этап Откровения в полном цикле имплицитного творчества. Важнейший период духовного обновления и тотального пересмотра жизненных ценностей, смыслов, целей. Даже совершая поступки, выглядящие бессмысленно, люди в этот момент решают важные сакральные задачи.

Трансгресс требует много энергии. Более всех остальных уровней. Энергия нужна для предельной мощности концентрации, скачка, акта перемещения, перестройки мышления педагога. В этом скрыта причина остановки получивших Откровение исследователей. Элементарная нехватка сил лишает их возможности выйти на следующий уровень. И множатся иррациональные образы, недосказанные гипотезы, недоработанные теоремы, не выявленные противоречия... Все то, что превращается в проблемы, решаемые «идущими по следу» поколениями. Здесь случается немало трагедий творцов – достигших, но не завершивших; познавших, но не зафиксировавших и не передавших. Педагогу нужны ученики, чтобы

довершить начатое. Но не всегда в рядах учеников оказываются способные дотянуться до Учителя.

Укажем на отличия третьего уровня творчества от второго: гистерезис принимается в зависимости от личностных качеств и индивидуальных возможностей педагога, когда путь действия / бездействия выбирается сознательно. Трансгресс свершается вне зависимости от личностных качеств и индивидуальных возможностей (примером чему служат К. Э. Циолковский, А. Эйнштейн и другие великие ученые) как непреодолимое стремление, переходящее в страсть, процесс глубоко имплицитный, захватывающий и поглощающий исследователя (созидателя) полностью. Управлять имплицитным процессом, осмысленно предвидеть, прогнозировать его практически невозможно. В отличие от эксплицитного творчества.

Заметим, что на третьем уровне интерпретация нестабильна, она часто играет отрицательную, нежели положительную роль. Проблема в том, что «неведомое», явленное мысленному взору, не может быть постигнуто в формах приобретенного ранее «массива знаний», имеющего соответствующий современности стиль научного мышления и язык. Чтобы обнаружившееся «неведомое» стало познанным для ученого и познаваемым для современников, надо соотнести его с привычным «массивом знаний». «В физике используется принцип соответствия: должно быть соответствие между старой и новой теорией, в некотором пределе математический аппарат новой теории должен совпадать с математическими аппаратами старой теории» [1, с. 177].

Четвертый уровень – со-ответственное созидание. «Со-ответственное», т.е. ответственное перед одним и другим континуумом: тем, который сформировал «массив знаний», и другим, к которому «массив» привел. Объемность дельты творческого познания изменяется, становясь смешанной, естественно-потребностной – как в естественном течении жизни и как требуемая со-ответственно процессу творческого познания (потребностная). Потребностная дельта образуется как разница между текущим состоянием «массива знаний» и явлением откровения. Все и едино, и различно, обусловлено требованиями разных континуумов в зависимости от их совместимости с перешедшим на четвертый уровень носителем «массива знаний».

Этот уровень – новый в интерпретации и информации. Интерпретация обескураживает. Информация оживает. Созидательная интерпретация творит чудеса. В этом кардинальное отличие интерпретации созидательной от присущей предыдущим уровням оправдательной интерпрета-

ции – отрицательной и даже положительной, которые «работают» по заказу чувств и желаний, а не таланта и требований процесса творчества. Созидательная интерпретация «творит» по заказу таланта и времени, а не сиюминутных желаний.

Четвертый уровень можно обозначить и как посттрансгресс, поскольку здесь проявляется свобода и простор для творчества, направленных на созидание, соотнесение, сопричастие и «работающих» сферически на знаемые, ощущаемые и не замечаемые исследователем пространства, континуумы, сводя все в единый образ, объединяемый энергией открытия. Хаосмос, структуру обретающий, как становление космоса.

Созидательная интерпретация в условиях посттрансгресса, соотнося все сущее и несущее со стилем мышления творца, рожденного в образовательном континууме современности, с явлениями образовательного континуума будущего, темпоральна и объемна. Человек и его творение обоюдно создают друг друга. Так рождается создающий мультитхронотоп, сам являющийся процессом созидания! Сформировавшийся процессом мультисозидания хронотоп являет собой ярко выраженный симультанный образ, лишенный координаты времени. Однако качество его со-ответственного со-отношения прошлому и будущему двузачно в вариациях трансформации как в добро, так и в зло. И многозначно – в любой из этих вариаций.

Симультанный мультитхронотоп не возникает на том «массиве знаний», который привел к трансгрессу. Он появляется на самостоятельной основе нового континуума. Знания наработанного «массива», ища точки соприкосновения и варианты со-отнесения, «каплями», порционно вводятся в нововывявленный образ, чтобы он соответствовал языку и стилю научного мышления современности [4]. Материализация происходит средствами научного языка актуального континуума и на базе знаний этого континуума.

Стержневой смысл «откровения» затушевывается для обретения сходства и подобия научной картине современного исследователю мира. Так происходит сукцессивное опознание – развернутый во времени «процесс, осуществляющийся поэлементно и длящийся тем дольше, чем больше таких признаков в объекте и его модели, сформированной при ознакомлении». Это лонгитюдный (растянутый во времени) вариант поэтапного переформирования и накопления информации, с элементами элиминации и многого другого... до сформированности опознаваемого сукцессивного образа-понятия. Затем «сукцессивное действие

вновь свертывается в пространственный симультанный образ, в котором содержание приобретает вид формы, что допускает игру форм, оперирование и манипулирование ими. Это происходит в масштабах деятельности, действия и движения» [5, с. 532]. Так совершается новое открытие в результате имплицитного процесса творчества педагога.

Мощь мультитхронотопа, ставшего познаваемым открытием, зависит от энергии. Энергия есть масса, умноженная на скорость. Масса – это «массив знаний» + дар + сила мысли + чувствования + талант интерпретации педагога-исследователя, а также интенция, уровень его нравственности, здоровье и все, важное для человека, который, став педагогом ВШ, избрал путь исследователя и... свершил Открытие как действие, достигшее цели.

Заключение. Имплицитное творчество педагога ВШ длится непрерывно: в отношении учеников, коллег, самого себя и многого другого, касающегося педагогической деятельности. Мы обрисовали лишь ту его сторону, которая отражает уровневый характер полного цикла творческого процесса как процесса познания. Слово «эскиз» в названии статьи использовано нами потому, что объемность, хронотопизм, мультитхронотопизм, синкретизм обнаруживаемо-ускользающих явлений имплицитного процесса педагогического творчества представить полностью в рамках одной статьи невозможно. Эскизно – возможно хотя бы для того, чтобы знакомиться и попытаться осмыслить. Имплицитный уровень вершит творческий процесс. В нем, как и в человеческом бессознательном, все едино и все со скрытым смыслом. Он формирует эйдос-ответы и выдает эйдос-вопросы. Их именуют иррациональными, часто отвергают, в лучшем случае – подвергают рациональной обработке, желая вывести на эксплицитный уровень.

Соотнесение процесса познания с имплицитным уровнем творческого процесса приоткрывает скрытые от внешних глаз проблемы высшего образования. Озвучим лишь две:

– высшее образование обязано быть темпоральным: развиваться и совершенствоваться в со-ответствии времен и поколений;

– профессиональное познание должно быть качественным. Однако при имплицитном отторжении (чувствование), неприятии образовательного процесса (мышление), невосприятии профессионального языка и логики понятийного аппарата (отрицательная интерпретация) эксплицитное присутствие студента в аудитории и его поступки (действия) по достижению профессиональных це-

лей будут амбивалентны. Вытекающий из этого итог обучения ясен без комментариев.

Выявление указанных проблем дает нам ориентиры дальнейшего совершенствования и целостного образовательного процесса вуза, и деятельности преподавателя ВШ, которая, несомненно, носит творческий характер. При этом следует учитывать не только эксплицитный, но и имплицитный уровни педагогического творчества. А это требует углубленного исследования последнего. Для этого нужно разработать специальный диагностический инструментарий, выявить соответствующие закономерности, соотнести индивидуальность педагога и общие принципы, которым подчиняется его деятельность. В этом мы видим одну из перспектив дальнейшей научной разработки проблемы имплицитного творчества педагога высшей школы.

Воронежский государственный университет

Дронова Т. А. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии

E-mail: dta8@list.ru

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Дронов А. А. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры аэродинамики и безопасности полета

ЛИТЕРАТУРА

1. Канке В. А. Философия. Исторический и систематизированный курс : учебник / В. А. Канке. – Москва : Издательско-книготорговый дом «Логос», 2002. – 344 с.

2. Таранов П. С. Секреты поведения людей. Опыт всемирной энциклопедии жизни людей в законах и примерах / П. С. Таранов. – Симферополь : Таврия, 1995. – 544 с.

3. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин. – 2009. – URL: <http://www.infolib.info/philol/bahtin/hronmain.html> (дата обращения: 18.01.2024).

4. Дронова Т. А. Хронотопичность стиля мышления в контексте образа / Т. А. Дронова // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2009. – № 4(60). – С. 206–215.

5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

Voronezh State University

Dronova T. A. – Dr. Habil. in Pedagogy, Professor, Professor of the Pedagogy and Pedagogical Psychology Department

E-mail: dta8@list.ru

Military Air Force Education and Research Center “Air Force Academy Named After N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin” (Voronezh)

Dronov A. A. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Aerodynamics and Flight Safety Department