

НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ КАРПИЦКИЙ



Доктор философских наук.
Профессор кафедры философии Сибирского государственного медицинского университета (Томск).
Постоянный автор альманаха.
E-mail: karpizky@rambler.ru
<http://karpitsky.livejournal.com>

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОТ ОБУЧЕНИЯ В ИГРЕ ДО ИНИЦИАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Обучение может быть ориентировано либо на усвоение определенного объема знаний, либо на постижение реальности, в которой эти знания обретают жизненное значение. В практике обучения акцент может ставиться либо на трансляцию информации, либо на освоение нового жизненного пространства, в котором по-новому начинают восприниматься приобретаемые знания и навыки. В последнем случае обучение имеет сходство с игрой ребенка.

Начиная осваивать мир, ребенок еще не имеет представления о системе предметной упорядоченности в соответствии с законами причинности. Картину мира взрослого человека скрепляет жесткий каркас, представляющий собой структуру предметной области. Явления, которые не находят места в этой картине мира, исключаются из нее как невозможные, все остальное классифицируется по заранее определенной системе. Мир ребенка лишен этого каркаса и поэтому в нем возможно все, даже самое фантастическое. В соответствии с меняющейся ситуацией детская картина мира легко перестраивается таким образом, что все вещи и события изменяют свой смысл и значение, создавая тем самым новое ощущение реальности. Именно новизна этого ощущения побуждает ребенка играть, выстраивать постоянно сменяющиеся картины мира, в которых он поочередно воплощается то в одном, то в другом образе себя. Обучение происходит не через формальное усвоение транслируемой информации, а через воплощение в игровой реальности, в которой знания открывают свои самые разные жизненно-значимые стороны.

Для ребенка мир мозаичен, так как он распадается на множество спонтанно возникающих в процессе игры миров, но по мере взросления ребенок входит в мир, в основе которого лежит общее культурное пространство. Единство культурного пространства определяет все стороны духовной жизни и практической деятельности, обеспечивающие возможность свободного личностного общения. При этом культурное пространство многоуровнево, и на стыке разных культур могут образовываться новые уровни в том случае, если носители этих культур находят общую духовно-практическую основу для общения. На определенном этапе обучение должно

трансформироваться из игры в инициацию, при которой человек оставляет детство и становится взрослым. Прохождению этой инициации, позволяющей человеку войти в общекультурное пространство, должна способствовать система образования. Выполняя функцию инициации, образование становится способом присутствия личности в культуре. Такое понимание требует переосмысления практики преподавания, которая не должно сводиться только к трансляции знания. Преподавание – это система действий, задающих ситуацию, в которой происходит освоение новых знаний. Иными словами, преподаватель – не транслятор знаний, а проводник, вводящий в реальность, в которой эти знания обретают свое подлинное значение.

Переход от детской игры к образованию является переходом из мозаики игровых картин мира в общий космос культуры. Любой переход опасен, поскольку предполагает отказ от привычного и столкновение с неизвестным новым. Однако в данном случае этот переход сопряжен с перерождением личности, с чем и связана функция инициации в образовании. Это перерождение связано с неизбежностью взросления, поэтому независимо от того, какое образование человек получает, и получает ли он его вообще, он испытывает необходимость быть иницированным в качестве новой личности. Болезненность прохождения этого периода определяет трудности подросткового возраста, а страх и неуверенность, связанные с необходимостью отказа от привычного мировосприятия порождает подростковые суицидальные настроения. Элементы принуждения в системе образования (дисциплина, обязательность посещений, испытание на экзаменах) призваны направить деструктивные тенденции переходного состояния в определенное русло. Именно наличием принуждения образование отличается от обучения в игровой форме. Однако неизбежное в образовании принуждение несет опасность, так как в переходном состоянии личность наиболее уязвима. Очевидная ситуация неустойчивого состояния личности побуждает применять в системе образования различные формы воспитания, что дополняет неизбежное внешнее принуждение принуждением внутренним через навязывание авторитетов, мнений и оценок, что может окончательно сломать личность. В связи с этим возникает вопрос о границах допустимости принуждения в системе образования. Все эти вопросы требуют своего подробного рассмотрения.

Традиции учительства и межкультурный диалог

Формирование личности начинается в сфере личностного общения, которая чаще всего совпадает с семьей. Иногда ребенок лишается семьи, воспитываясь в детском доме или беспризорничая, но и в этом случае свое ближайшее окружение он воспринимает по типу семьи. Однако на определенном этапе ему становится тесно в пространстве первичной коммуникации, и он стремится расширить его, актуализируя в новом диалоге культурную основу собственного бытия в качестве бытия личностного. Процесс расширения сферы коммуникации личности в пространстве культуры представляет собой процесс образования. Благодаря этому образование становится возможным понять как способ присутствия личности в культуре.

Диалог предполагает процесс самовыражения и понимания другого. Результат диалога может быть объективирован в виде какой-либо смысловой определенности, но сам процесс диалога принципиально не объективируем. Если бы участвующие в диалоге имели заранее определенные позиции, то сам диалог свелся бы лишь к констатации фактов. Подлинный диалог предполагает такое становление, в котором сами его участники продолжают формироваться, и поэтому также не могут быть объективированы.

В связи с этим следует различать понимание самой личности в спонтанном личностном общении и констатации результатов диалога как определенного знания. Аналогичным способом и образование может пониматься в двух планах – как реальное вхождение в многообразный мир культуры и как трансляция информации. В первом случае образование понимается как продолжающийся процесс формирования личности через расширение ее присутствия в культурном пространстве, во втором – как отвлеченный от формирования личности процесс формального усвоения новых знаний.

Если в современной культуре это второе понимание очень часто затмевает первое, то в традиционной восточной культуре обучение понимается именно как рождение и развитие личности. Именно поэтому в древней Индии людей, прошедших путь ученичества, называли дважды рожденными: один раз они рождаются физически от отца с матерью, второй раз они рождаются духовно от учителя. Характеризуя практику ученичества в древней Индии, В.С. Семенцов показывает, что ее нельзя сводить только к функции трансляции знания: «главной же целью было воспроизводство не текста, но личности учителя – новое, духовное рождение от него ученика. Именно это – живая личность учителя как духовного существа – и было тем содержанием, которое при помощи священного текста передавалось от поколения к поколению в процессе трансляции ведийской культуры»¹.

Преподаваемые ученикам знания в традиционной системе учительства Индии, Тибета и Китая совершенно лишены смысла, если их понимать чисто информативно. Транслируемые знания считаются усвоенными не тогда, когда ученик интеллектуально их воспринял, но тогда, когда они стали фактом жизненного опыта, формирующего личность. Читая курс «восточной философии» нашим студентам, приходится объяснять основополагающую для махаяны идею тождества сансары и нирваны. Считается, что студент понял эту идею, если он может ее воспроизвести вербально и раскрыть теоретическое обоснование школ шуньвады или виджнянавады. На этом процесс преподавания считается завершенным. При этом остается совершенно неважным, как влияет теоретическое понимание этой идеи на самого студента. Цель преподавания – теоретическое усвоение студентом определенного набора знаний.

В буддистской традиции ученичества предполагается, что понимание тождества сансары и нирваны влияет на формирование личности ученика. Человек считается понимающим не тогда, когда может привести теоретическое обоснование этой идеи, но тогда, когда она станет фактом его личного опыта, реально позволяя ему отрешиться от жизненной суеты, страданий, иллюзий и т.д. Причем теоретическое усвоение считается не целью, а средством преподавания.

В первом случае данная идея преподносится как объективированное знание, безотносительное к личному опыту, во втором, как средство диалога, реально включающего ученика в мир буддистской культуры. В недиалогической парадигме образования утрачивается жизненный контекст, в котором только и возможно понимание транслируемых идей: мы имеем знание, но отрешены от источника, из которого рождается это знание. Исключенное из своего жизненного контекста, знание может быть перетолковано как угодно; и, как правило, оно интерпретируется в соответствии с ожиданиями и предрассудками человека. В этом случае трансляция знания в системе образования будет не диалогом, но двумя монологами не слышащих друг друга учителя и ученика. Учитель интерпретирует данное знание со своей

¹ Семенцов В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток–Запад. – М.: Наука, 1988. – С. 8.

позиции, а ученик – со своей. Реального взаимопонимания не происходит, иллюзию же взаимопонимания создает формальная структура этого знания, качество воспроизведения которой и служит критерием оценки студента. Объективированное знание становится носителем проекций собственных интерпретаций, основанных на личных предрассудках.

Такое понимание образования исключает человека из диалога с культурой, тем самым изолируя его в проецируемых им самим собственных интерпретациях. Культура перестает быть открываемой во взаимоотноении органической целостностью, распадаясь на замкнутые миры отдельных субъектов. Каждый мир имеет свой центр – эго, в отношении которого определяется значимость всего остального. Действуя в своих интересах, человек начинает сталкиваться с интересами других, которых не понимает. В силу этого возникает необходимость как-то синхронизировать действия непонимающих друг друга субъектов. В системе образования эту роль выполняет формальная сторона знания, в социуме – идеология. Общество нужно понимать как результат такой синхронизации.

Идеология выделяет наиболее простую эмоцию, которую легко сделать общей, связав с определенной формой идеи. Неважно, как человек для себя будет интерпретировать идею, важно, чтобы он воспринимал ее формальную сторону также, как и остальные, в соответствии с определенным эмоциональным настроем. Доминирующий эмоциональный настрой структурируется идеологическими установками, и, благодаря этому, создает сходные мотивации человеческих действий и поступков. Сходство мотиваций и общность эмоционального настроения создают иллюзию подлинного взаимопонимания между людьми. Роль образования в этой системе сводится к адаптированию отдельного субъекта к требованиям общества, то есть к синхронизации его поведения. При этом образование начинает транслировать вместе с преподаваемыми в недиалогичной объективированной форме знаниями социальные предрассудки и социальные стереотипы поведения.

Совокупность идеологических представлений, предрассудков, стереотипов поведения, идейно-эмоциональных ассоциативных установок складываются в единую социальную картину мира, которая, в отличие от культурной картины мира, исключает диалог и взаимопонимание, заменяя его иллюзией понимания на основе синхронизации поведения. Если культура является пространством взаимодействия, диалога, раскрывающего подлинное содержание личности, то суррогатная картина мира социума, изолируя человека, отчуждает от него личностное содержание по мере его социальной адаптации.

Если бы монологическая парадигма образования окончательно вытеснила диалогический подход, то это можно было бы считать концом культуры. Наша реальная система образования характеризуется конфликтом между диалогическим и монологическим подходами. С одной стороны мы можем встретить стремление преподавателя к самовыражению и выражению через себя определенного пласта культуры, что реально приобщает ученика к этой культуре и помогает ему личностно самоопределиваться. С другой стороны мы очень часто встречаем в образовании безличное воспроизведение знания, искаженного идеологическими установками и предрассудками.

Господство социального над культурным во многом обусловлено игнорированием женского полюса в человеческой природе. В любом историческом развитии – развитии общества, науки, искусства, философии – прослеживается явное преобладание мужского элемента. Именно по мужским принципам устраивается общество в целом. Можно видеть, что все общественные конфликты, начиная от политических

схваток и кончая мировыми войнами – это конфликты между мужчинами. Женщины во всем этом принимают участие настолько, насколько это необходимо для того, чтобы соответствовать образу женщины, создаваемому мужчинами. Такая однополярная реализация человеческой природы в культуре порождает основные социальные извращения.

Женщина является принципиально другим по отношению к мужчине, вторым полюсом человеческой природы. В данном случае под женщиной подразумевается носитель определенных личностных интуиций и характеристик, которые могут встречаться у всех, но преобладают именно у женщин, поэтому здесь идет речь не о половой детерминации качеств, но о тенденциях личностного развития. Феминистское приравнивание женщины к мужчине не разрушает однополярности культуры, в силу чего встает необходимость утвердить женское начало именно в его инаковости по отношению к мужскому.

Принципиальное отличие женского начала от мужского в том, что женщина направлена на формирование первичного пространства в коммуникации, мужчина же – на его расширение в пространстве культуры. Если мужчина превосходит женщину в сфере внутрикультурного диалога, реализовывающей личность в тех или иных частных сферах, то женщина превосходит мужчину в сфере первичной диалогичности, порождающей личность. Благодаря своей интуиции женщина лучше умеет понимать на личностно-значимом уровне, обладает более конкретным мышлением, лучше умеет выделять жизненно важные приоритеты и подчинять им свои страсти и интересы. Отрыв сферы внутрикультурного диалога от его источника, сферы первичного диалога, ведет к утрате самого диалога и подмене взаимопонимания иллюзией, формирующей сферу социума.

По этой причине именно мужское начало в отрыве от женского порождает иерархию социальных отношений, коллективистскую идеологию, социальные извращения, войны и т.д., в то время как ориентированное на сферу первичного диалога женское начало лишено духа коллективизма, равнодушно к социальным идеалам, политике, общественным ценностям. Например, в отличие от мужчины, ни одна женщина не променяет свою красоту (как способ выражения в пространстве первичного диалога) на общественный статус (как способ самовыражения в пространстве социума).

Преодоление монологической парадигмы образования предполагает воссоединение сферы первичного диалога со сферой внутрикультурного диалога через раскрытие двуполярной человеческой природы. Это требует восстановления женского начала в системе образования. Во все времена женщина играла определяющую роль в формировании первичной сферы общения – семьи, в которой зарождается личность ребенка. Семья – это начальный уровень образования, дающий первичный импульс к дальнейшему развитию личности. На этом уровне недиалогичный подход образования принципиально невозможен, что позволяет исключать семью из системы образования при его характерном для современности одностороннем понимании.

Однако следующая стадия образования – школа, несмотря на преобладание женского состава среди учителей, концептуально разработана именно мужчинами. В современной структуре образования женщина играет по мужским правилам, подчиняясь мужским стереотипам. Возникает разрыв между личностным и формальными уровнями образования, что порождает у ребенка раздвоенность сознания. Преодолеть эту раздвоенность возможно только если мы перенесем принципы диалогического обучения на уровне семьи в систему школы и вуза. Конечно, при

подобном переносе сами эти принципы неизбежно будут трансформированы, но при этом должны остаться главные приоритеты – направленность на понимание другого именно как инакового по отношению к себе, а не сведение чужой позиции к своему частному пониманию. Именно формирующий личность диалог, а не простая трансляция знания должны стать главной целью обучения. Смысл образования заключается в расширении сферы первичного диалога (семьи), которое вводит человека в пространство культуры. Этот путь неразрывно связан с преодолением социальных предрассудков и духа коллективизма в системе образования, что связано вообще с преодолением отчуждения человеческой личности путем ее освобождения от идеи абсолютизации общества и обретения подлинной культурной основы своего бытия.

Две задачи образования

Система образования призвана решать две различные задачи. Первая задача – это трансляция уже имеющихся знаний. Данная задача ставится при подготовке специалистов в определенной области и реализуется в монологической парадигме преподавания, в соответствии с которой учитель передает ученику определенную сумму знаний. Вторая задача – это воспроизведение не только суммы знаний, но и культурной традиции. Однако тут традиционный монологический подход преподавания не подходит, так как при постижении опыта культуры возникает принципиальная трудность. Как можно ставить вопрос об аутентичном понимании другой культуры, если сами носители этой культуры понимают ее искаженно? Культура – это такой процесс, который не тождественен себе, поэтому не может быть однозначного его понимания, можно говорить лишь об уровнях понимания культуры.

Культура объединяет внутреннюю жизнь различных людей, непосредственно открываясь для восприятия в их поведении, выражении лиц, одежде, творчестве, быте, формах общения и т.д. Именно благодаря способности универсально выражаться, культура связывает людей не внешним образом, а изнутри. Однако как только мы пытаемся по конкретным выраженным фактам судить о культуре, то тут же перестаем ее понимать. Очень быстро выясняется, что культура не выражается адекватно ни в чем определенном, в силу чего невозможно найти аутентичного представителя культуры.

Допустим, общаясь с китайцами, мы хотим познакомиться с их культурой. Очень быстро выясняется, что они не знакомы с классическими текстами своей традиции, которой, в общем-то, и не интересуются. Нужно приложить огромные усилия, чтобы среди них найти грамотного человека, который читал древние конфуцианские и даосские тексты, а когда, наконец-то, удастся найти такого, то выясняется, что сами китайцы считают его чудачком, который для них абсолютно нетипичен.

Таким же искаженным будет впечатление о нашей православной культуре у китайца, который будет знакомиться с ней, общаясь с обычным посетителем храма, нарушающим пост, чтобы иметь формальный повод для покаяния перед причастием, или с жителем монастыря, объясняющим, что самый последний православный пьяница спасется скорее, нежели самый праведный католик, потому как у пьяницы более правильная форма причастия. А когда этот китаец все же найдет человека, свободного от самых вопиющих предрассудков относительно православия, выяснится, что этот человек чувствует себя совсем чужим в своей собственной стране.

С одной стороны, культура выражается во всем, с другой стороны, она не соответствует ничему определенному. Если мы смещаем восприятие культуры с ее внутреннего становления на конкретные формы проявления, то вообще перестаем ее понимать. При этом ложные интерпретации культуры могут не только отмирать естественным путем, но иногда и порождать новые культурные традиции.

Культуру как спонтанный процесс невозможно аутентично понять, так как она сама неаутентична себе. Не люди понимают и возвращают культуру, но сама культура прорастает, живет и развивается через людей, формируя их миропонимание, независимо от того, космополиты они или почвенники. Для понимания другой культуры нужно погрузиться в ее процессуальность, когда собственная мысль начинает работать синхронно со становлением культуры. Критерий такого погружения – это не аутентичное прочтение, а способность внутри другой культуры породить что-то новое, которое могло бы быть усвоено самим этим культурным процессом.

Поэтому вторая задача образования предполагает такой подход, который позволяет быть не наблюдателем, а участником культурного процесса. Это требует перехода от монологической к диалогической парадигме преподавания, ориентированной не на механическое воспроизведение знаний, а на акцентуации внимания на новом, на том, что еще противоречит собственным убеждениям и предзаданной системе интерпретаций. Задача преподавания философии в системе образования как раз и заключается в том, чтобы изменить саму установку восприятия знания.

Традиционное обучение ориентирует на восприятие знания в соответствии с заданной научной парадигмой. Это приводит к тому, что человек утрачивает способность воспринимать факты сами по себе вне заданной системы интерпретаций. Можно привести пример. Если у не специализирующихся в физике студентов спросить, слышали ли они на протяжении своей жизни хотя бы об одном доказательстве вращения Земли, то про маятник Фуко вспоминает один из тысячи. Самый распространенный ответ отсылает к смене дня и ночи. Или еще лучше: «Солнце же восходит и заходит!» Этот ответ является результатом ориентации монологического подхода в образовании не на расширение миропонимания, а на его упрощение в соответствии с транслируемыми теоретическими системами. В соответствии с этой ориентацией студент воспринимает уже не сам по себе факт, а только его упрощенную интерпретацию.

В действительности восход и закат Солнца – это наблюдаемый факт, а вращение Земли – теоретическая интерпретация данного факта. В большинстве случаев студенты воспринимают все наоборот: вращение Земли как факт, а восход и закат – как теоретическое объяснение этого факта. Сами по себе факты вне предзаданной интерпретации уже не воспринимаются. Но раз человек не замечает даже такого очевидного явления, как восход и закат, то тем более ему трудно увидеть менее заметные факты, которые не укладываются в его представление о мире. Иными словами, транслируемая в системе образования теория выступает в роли фильтра, исключаящего из восприятия все, что в нее не укладывается. Дальнейшее познание может усложнять и развивать теорию, но не может выходить за определенные этой теорией границы возможного. При согласии на такую познавательную редукцию становится принципиально невозможным скачок мысли, открытие чего-либо нового, возникновение принципиально иного теоретического взгляда.

Поэтому в системе образования наряду с преподаванием специализированных предметов должно найтись место такому подходу, который нацелен на расширение картины мира в целом. Эту задачу решает преподавание философии. Философское мышление разрушает монологический подход в образовании вместе с редукционистскими установками при трансляции знания. Оно ориентировано на восприятие фактов безотносительно к тому, противоречат ли они предзаданным объяснительным схемам. Благодаря приобщению к философии студент обретает способность замечать принципиально новое, что раскрепощает его творческий потенциал и позволяет ему совершать скачки мысли к неожиданным научным открытиям. Формирование философской культуры предполагает такой диалогический подход в преподавании,

при котором студент воспринимает преподавателя не как авторитета, свидетельствующего о единственно возможной позиции, а как помощника в том, чтобы научиться видеть различные позиции. Для этого необходим такой диалог между студентом и преподавателем, который достигается за счет того, что его участники переступают границы собственного мировосприятия для лучшего понимания друг друга.

Преподавание философии в системе высшего образования решает три основные задачи: формирует позицию для того, чтобы оценить границы и возможности научного знания, создает условие диалога между научными традициями в различных культурах и обосновывает возможность альтернативных путей развития науки. Решение этих задач позволяет не допустить редуцирование любого получаемого знания к предзаданной системе интерпретаций. Это открывает возможность понимания как собственной культуры в ее несамотождественности, так и понимание опыта других культур. Трансляция историко-философских фактов без понимания контекста, то есть того, как они связаны с определенным миропониманием, личностным опытом человека и его ощущением жизни, лишено всякого смысла. Открывая опыт других людей и других культур, философия вводит человека в новую реальность, в которой преподаваемые историко-философские факты только и могут быть поняты.

Направленность на понимание не просто отдельных фактов, но самой реальности, является основной в процессе преподавания философии. Эта направленность должна сопутствовать размышлению при решении узких задач даже тогда, когда речь идет о других дисциплинах. Например, невозможен филологический разбор литературного произведения без понимания внутреннего мира их автора. Понимание языка другого народа не означает только формальное изучение его грамматической структуры, необходимо интуитивно проникнуть в мир, формируемый этим языком. В изучении филологии, лингвистики или истории направленность на понимание другой реальности формирует особую интуицию, позволяющую отличать подлинное проникновение в сущность от произвольных конструкций, обусловленных личными комплексами, предубеждениями или идеологическими установками.

Сложность предмета истории позволяет множеством различных способов проводить связи между фактами, что определяет многообразие исторических концепций. На этом многообразии паразитируют конспирологические теории, предлагающие вместо истории идеологический суррогат. Прежде всего, история – это реальность, которая вовлекает в себя людей. Связанная с чувством этой реальности историческая интуиция позволяет отличать возможное в истории от надуманных идеологических и фантастических построений.

Связанная с чувством реальности научная интуиция характерна не только для гуманитарных дисциплин. Физика носит экспериментальный характер и изучает определенные свойства эмпирической реальности. Однако делать это можно без определения онтологического статуса наблюдаемых явлений. Иначе говоря, безотносительно к тому, признаем мы реальность материи, или же весь мир считаем состоянием сознания. Законы физики от этого не пострадают, так как они относятся не к вещам самим по себе, а к наблюдаемым эмпирическим свойствам. При этом сами наблюдаемые эмпирические свойства могут быть упорядочены в различные физические картины мира. Однако это не отрицает того, что физическая картина мира представляет собой собственную реальность. Ее нельзя понимать как реальность объективного мира, тем не менее, это все равно реальность, которая удостоверяет себя. Это подтверждается тем, что изучение физики сообщает новое ощущение жизни, когда принципиально новый уровень миропонимания не просто отвлекает от частных

проблем, но дает ощущение новизны жизни. Ради этого ощущения новизны физики стремятся раскрыть те тайны природы, которые никогда не будут иметь никакого практического значения для человека. Например, вопрос о том, что ждет вселенную через миллиарды лет совершенно бесполезен для человека, но имеет принципиально важное значение для его ощущения жизни.

Собственную реальность открывает не только физика, но и, казалось бы, такая абстрактная наука, как математика. Очевидно, что современная математика не ставит вопрос об онтологическом статусе математических объектов. Независимо от того, реально ли существуют числа как объективные сущности или же они являются конструктами человеческого сознания, на математику это никак не влияет. Тем не менее, безотносительно к подобным онтологическим вопросам можно говорить о собственной математической реальности. На нее указывает ощущение причастности истине, которое сопровождает сделанное математиком открытие. Иногда это ощущение причастности истине возникает вопреки ожиданиям. Если бы математическое знание являлось просто информацией, то невозможно было бы понять трагедии, связанные с открытием иррационального числа пифагорейцами или парадоксами Рассела в недавнее время. Открытие новых геометрий явилось не просто новым теоретическим знанием, но преодолением ограниченности привычного мировосприятия. Наиболее удивительные вещи были открыты в теории множеств Г. Кантором, доказавшим, что в определенных случаях часть может иметь то же числовое выражение, что и целое. Это было удивительно как для современников Г. Кантора, так и для него самого, но вместе с тем отвечало его потребности расширить границы собственного мировосприятия. Об этом научном поиске П.А. Флоренский пишет так: «Кантор не знает, к чему поведет работа; все говорит против возможности такого оправдания, все с усмешкою качают головой, но Кантор не творит себе кумиров. Он покидает свою работу – почву взрастившей его традиции и науки, и мимо всех соблазнов устремляется в неизвестность, в пустыню чистой мысли. К чему же он стремится? К тому, чтобы создать «храм», создать символы для Бесконечного. Он хочет видеть реализацию божественных сил, хочет убедиться, что она возможна, и ему нужно это скорее. Ему нужно показать, что идея Трансфинита не противоречива внутренне, что она законна и необходима»².

Удивление возникает всякий раз, когда мы сталкиваемся с чем-то, чего не должно быть в нашей привычной реальности. Но удивление – это позитивное чувство, оно не подавляет, но пробуждает любопытство, направляет к новому, побуждая изменить представление о мире и войти в иную реальность, сопутствующую встретившемуся удивительному явлению. Поэтому удивление может быть критерием присутствия реальности, на которую направлен обучающийся. Чтобы не просто передать знания, но открыть перед обучающимся новую реальность, надо показать удивительность преподаваемых знаний, а это требует особой техники устного обучения.

Специфика устного процесса обучения

Очевидно, что нет никакого смысла сводить чтение лекции только к трансляции информации. За то же самое лекционное время можно много больше успеть прочитать, чем прослушать. Конечно, на это возразят, что лектор обобщает, выделяет главное и т.д. – но тогда почему бы просто не записать лекцию и не раздать студентам, а потом всего лишь ответить на их вопросы?

² Флоренский П.А. О Символах бесконечности // Флоренский П.А. Соч. в 4 т. – М.: Мысль, 1994. – Т. 1. – С. 126.

Устная форма обучения, которая осуществляется в лекциях и семинарских занятиях, принципиально отличается от письменной передачи знания через учебники или учебные пособия. Задача учебника состоит в том, чтобы транслировать знания. Для этого в максимально простом, ясном и методически объясненном виде в учебнике систематизируются признанные научным сообществом идеи и обобщающие выводы относительно основных тенденций научного развития. Если бы лекция в качестве главной задачи тоже ставила трансляцию знания, то она ничем не отличалась бы от простого зачитывания учебника вслух. Тем не менее, это бессмысленно уже потому, что лекционное время ограничено, да и восприятие на слух больших объемов информации менее эффективно, нежели зрительное. Следовательно, устное обучение нацелено на другую задачу, которую невозможно решить только с помощью чтения учебников. Эта задача заключается в преодолении разрыва между персональным опытом студента, его мировосприятием и новым теоретическим описанием действительности, которое дает преподаватель.

На первый взгляд методическое решение этой проблемы вполне может быть воплощено в письменных средствах обучения. Казалось бы, достаточно отобразить все необходимые логические переходы от восприятия студента к изучаемой теоретической системе. Однако это невозможно: во-первых, преподаватель не может заранее знать особенности мировосприятия студента и его личного опыта; и, во-вторых, мировосприятия студента и преподавателя могут быть столь различны, что никаких логических переходов между ними может и не существовать. Следовательно, переход от одной формы восприятия к другой предполагает скачок, который невозможно заложить предзаданной методикой. Это принципиальное методическое препятствие для преподавания должно компенсироваться преимуществами устной формы обучения.

Чтобы студент мог совершить скачек от собственного мировосприятия к новому теоретическому видению, необходим отказ от установки воспринимать только ту информацию, которая соответствует предзаданным представлениям. Повседневный человек воспринимает лишь то, что с его позиции хоть как-нибудь может быть объяснимо. Вещи, которые представляются невозможными, отфильтровываются в восприятии. Человек попросту не видит то, во что не верит. Эта система фильтров препятствует пониманию принципиально нового. Принять или увидеть даже простую, но не соответствующую собственной системе мировосприятия вещь, оказывается несопоставимо сложнее, нежели разработать сложнейшую теорию.

Ожидать от студента отказа от данной установки можно лишь в том случае, если сам преподаватель продемонстрирует отказ от нее своим умением слышать вопросы и понимать позицию студента безотносительно к собственной позиции. Здесь требуется интерактивная форма изложения материала, ориентированная на вопросы, реплики, высказывания и меру сосредоточенности студентов. Высшим достижением здесь будет установление с аудиторией эмпатической связи, с помощью которой преподаватель непосредственно начинает формировать эмоциональную атмосферу. Методика преподавания должна непрерывно модифицироваться в зависимости от движения восприятия аудитории, вплоть до трансформации планов занятий.

Если переход от мировосприятия студента к новой теоретической картине мира невозможно обеспечить четкими логическими процедурами, то должен быть задействован другой мыслительный механизм – ассоциативный. Ассоциация отличается от логического вывода бесконечным разнообразием возможностей установления мыслительной связи, варьирующейся в зависимости от ситуации. Это определяет активный характер восприятия студента, от которого ожидают

творческий поиск и выявление новых ассоциативных связей между изучаемым материалом и собственным опытом. При таком подходе опытный преподаватель получает уникальную возможность не просто преподавать материал, но и связать его с персональным опытом слушателей и их индивидуальными особенностями.

Преподаватель задает эмоционально-ассоциативный фон излагаемого материала, контекстуально компенсирующий отсутствие логической связки с позицией студента. Благодаря этому слушатель, совершая скачок на новую теоретическую позицию, не зависает в пустоте, но обнаруживает далекие и неясные горизонты без утраты целостности восприятия. Новые для студента понятия и тезисы проясняются в задаваемом этой целостностью контексте.

Это дает возможность решить одну из сложнейших проблем преподавания – лингвистическую. Ведь преподаватель и студент изначально говорят на разных языках. Мнение о том, что можно в процессе преподавательской практики выработать удобный язык общения со студентами – ошибочно. Каждый новый набор студентов отличается от предыдущего, и то, что наработано для одного курса, оказывается бесполезным для следующего. Язык, вкусы и интересы студентов год от года непредсказуемо меняются. Поэтому преподавание невозможно вести ни на языке студентов, ни на языке преподавателя. Однако задаваемое преподавателем поле ассоциаций позволяет постоянно формировать общий со студентами язык преподавания.

Самой распространенной ошибкой преподавателя является попытка в устном изложении дать как можно больше знаний, хотя для этого уже существуют учебники. Устно преподаватель не просто транслирует знания, но раскрывает их в системе значимостей, что невероятно сложно было бы для письменного изложения. Человеческое мышление устроено так, что воспринимает лишь то, что значимо.

Бывают очень неглупые студенты, которые не могут воспринять простой теоретический текст. И не потому, что не хватает способностей, а потому, что символы и схемы этого текста не вызывают у них никаких ассоциаций и совершенно безразличны в значимостном аспекте. Задача устного преподавания в том, чтобы оживить эти тексты, наполнить их эмоционально значимым содержанием, благодаря чему студент сможет дальше самостоятельно осваивать материал. Таким образом, эмоционально-ассоциативный фон, формируемый в устном обучении, раздвигает возможности восприятия студента, делая его восприимчивым к принципиально новым формам знания.

Способность к обучению определяется не силой интеллекта, а свободой мысли. Животное может обучаться быстрее человека, но оно останавливается в развитии, как только исчезает внешняя мотивация обучения. Человек способен самостоятельно формировать собственные мотивации, благодаря чему его способность к обучению ничем не ограничена. Животные очень хорошо и быстро умеют решать конкретные задачи, например, как бы достать еду, что для этого надо сделать, но они никогда не будут обращать внимание на отвлеченные проблемы. Человек не только думает, но он способен отвлекаться от конкретной психологической ситуации и думать о чем-то, что не связано с ней. Животное, в отличие от человека, не способно свободно формировать новые мотивации. Свобода воли заключается в способности формировать новую мотивацию мысли, делая ее свободной от эмпирической ситуации, что порождает абстрактное мышление как инструмент разума. Однако человек не компьютер, и его абстрактная мысль движется не автоматически, а в эмоционально-ассоциативном поле, формируемом эстетическим ожиданием.

Допустим, студент начинает читать скучный научный текст. Если эмпирическая данность текста не содержит в себе никакой значимости, то текст не будет восприниматься, так как человек просто не сможет удержать на нем внимание. Мотивация изучения текста должна быть имманентна данности текста, но не тождественна ей. Условием этой мотивации является эстетическое ожидание, которое формирует познавательный интерес. Подобно тому, как эстетическое восприятие картины выходит за ограниченность пространственно-временного восприятия эмпирического восприятия красок, познавательная новизна текста выходит за рамки имеющихся представлений, предвещающих его изучение. Желание преодолеть ограниченность восприятия и в том и в другом случае предполагает ожидание, которое хотя еще и не знает нового, но потенциально содержит преодоление ограниченности старого. Поскольку это ожидание, не может знать, что именно будет достигнуто в результате преодоления ограниченности восприятия, то оно не может различаться в зависимости от того, эстетический или чисто гносеологический характер будет носить этот результат. Иными словами, и эстетический синтез и познавательный интерес формируются одним и тем же эстетическим ожиданием, только в первом случае постигается эстетическое содержание, а во втором – гносеологическая новизна. Таким образом, эстетическое ожидание является средством реализации свободы мысли, обеспечивающей принципиальную способность человека к обучению. Поэтому искусство преподавателя, который в живом диалоге со студентами раскрывает эстетическую значимость знаний, сродни другим видам искусства, ориентированным на постижение прекрасного.

Живой диалог преподавателя и студента позволяет создавать особую реальность, в которую втягивается слушатель. Искусство выстраивания этой реальности преподавателем можно раскрыть по аналогии с актерским искусством. Смысл актерской постановки не в том, чтобы с помощью своего тела изобразить что-то полагающееся по сюжету, а в том, чтобы создать особое сценическое пространство, в которое втягиваются зрители. Это сценическое пространство создается через актерское действие, которое для театрального искусства то же самое, что слово для художественного произведения. В актерском действии тело воспринимается не как вещь, но как событие. Оно не выставлено как что-то предзаданное и определенное. Оно именно «случается» в событии как раскрытие актерского действия. Содержанием событийного тела является не вещное наполнение, а становление внутрителесных ощущений, сопровождающих эмоциональное перевоплощение актера. Поэтому для того, чтобы быть выразительным, мало изображать эмоции, необходимо передавать зрителям свое внутрителесное ощущение. Это достигается распространением через актерское действие вовне своего внутрителесного пространства. Перенос внутрителесную пространственность на внешнетелесную, актер преобразует ее в особое сценическое пространство, в котором его внутрителесные ощущения становятся выраженными для зрителей.

Создаваемая лектором реальность отличается от сценического пространства тем, что здесь выражаются не тела, а смыслы – умозерцаемая реальность. Также как актер, демонстрирующий в своем действии тело не как вещь, а как событие, лектор должен в своем чтении выразить смысл не как предзаданную определенность, но как смысловой акт. Благодаря этому слушатели соприкасаются не с готовыми смыслами, а с событиями смыслопорождения.

Таким образом, основная задача лекции состоит в том, чтобы не просто раскрыть смысловой акт, но сделать его выразительным в качестве события, соучастниками которого становятся слушатели. Смысловой акт отличается от смысла так же, как

тело актера от актерского действия. В действии актер способен перевоплощаться, создавать другую телесность, наполненную новыми внутрителесными ощущениями. Точно также и в смысловом акте происходит взаимопревращение смыслов, создающее широкий спектр интерпретаций и смысловых ассоциаций. Смысловой акт отличается от мысли объективностью – это реальное превращение смысла, не сводимое к психическим процессам. Тем не менее, мысль является движущей силой смыслового акта, точно так же, как телодвижение актера лежит в основе актерского действия, несводимого к психофизической реальности. Лектор раскрывает смысловой акт в мыслительной интенции, которая зарождается в смутном и неопределенном предчувствии. Поэтому, чтобы смысловой акт стал выразительным, слушатели должны быть втянуты в поле неопределенности, из которого возникает мысль. Однако слушатели приходят на лекцию со своими представлениями, установками и стереотипами, которые надежно защищают их от любой неопределенности. Лектор должен преодолеть все эти определенные предустановки слушателей, тем самым открывая для них возможность непосредственно созерцать процесс смыслопорождения. Однако возникающая мысль не слепа, ее движение мотивируется наличествующими значимостями. Следовательно, лектор должен не только преодолеть установки слушателей, но еще и создать значимостно-ассоциативное поле, в котором может раскрываться смысл. Таким образом, плохой будет та лекция, которая ограничивается наглядной демонстрацией смыслов; хорошей лекцией будет та, где лектор путем выражения смысловых актов создает новую смысловую реальность.

Искусство преподавания и культурно-обусловленные различия восприятия

Искусство преподавания позволяет расширить жизненный мир человека через знания, которые вводят его в новую реальность. Каждая дисциплина открывает собственную сторону реальности, однако, раскрывающийся в них опыт всегда связан с определенной культурной традицией. Чтобы обеспечить переход обучающегося к новому пониманию, необходимо учитывать особенности и его культурного опыта, и сообщаемого в процессе обучения опыта другой культуры. Связанное с этим культурно-обусловленное многообразие учительских традиций можно показать на примере различий восприятия устной лекции китайскими студентами и российскими. Особенность восприятия китайского студента во многом обусловлена культурными предпосылками и спецификой китайского языка. Как известно, наименьшей лексической единицей в китайском языке является слог. Число слогов ограничено, в силу чего каждый слог имеет множество разных значений, понять которые можно только контекстуально. Если русское предложение выстраивается грамматическими формами морфологически изменчивых слов, то китайское предложение состоит из морфологически неизменных смысловых ядер-слов. Условием понимания предложения на русском языке является понимание его грамматически выраженной логической структуры, условием понимания предложения на китайском языке является понимание общего контекстуального смысла. Это отражается в различии структуры русского и китайского научного или философского текста.

Структура русского текста аналогична структуре любого другого текста на европейском языке: вначале – исходные предпосылки, которые либо очевидны для всех, либо опираются на традицию, авторитет, затем – логическое развертывание их, и в заключении – главная мысль в качестве основного вывода. Понимание текста предполагает понимание логических этапов выведение основной мысли. В китайском тексте главная мысль выносится в самое начало, в дальнейшем тексте она не

обосновывается последовательно логически, а контекстуально иллюстрируется на разнообразном материале. Понять китайский текст означает установить, как отдельные части текста осмысляются в контексте помещенной в начале главной мысли.

Это различие должно учитываться при построении лекционного и учебно-методического материала для китайских студентов. С позиции русского студента будет считаться хорошей та лекция, что показывает разнообразные точки зрения, позиции, из которых можно сделать выводы. Принципиально важной является логическая структура лекции. При этом предполагается некоторый плюрализм в выборе исходных посылок: желательно, чтобы в них были отражены максимально разнообразные позиции, отражающие разные точки зрения. Указание на независимую точку зрения, с позиции которой могут найтись новые аргументы в пользу заключительного вывода, усиливает лекцию. Формальным признаком, характеризующим качество лекции, может служить возможность подробно и логически последовательно зафиксировать ее в конспектах. Китайский студент воспринимает это противоположным образом. Отсутствие общей позиции в исходных посылках, указание в начале лекции на многообразие точек зрения, он воспринимает не как достоинство, но как недостаток лекции. Если контекстуальный смысл не проговорен в самом начале, то основной текст лекции в восприятии китайского студента рассыпается, при этом логическая структура лекции для него не имеет особого значения, а заключительный вывод, в силу того, что он помещается в конце, оказывается недостаточно проиллюстрированным, а потому кажется не обоснованным, случайным.

Хорошей лекцией китайский студент будет считать ту, в которой в самом начале выражен исходный контекстуальный смысл, раскрывающийся наглядно в течение лекции на максимально разнообразном материале, не обязательно логически связанном между собой. На первый план выступает именно иллюстративность материала, а не его логическая взаимосвязь. При этом содержательность лекции, позволяющая сделать по ней подробный конспект, не важна, важно понимание общего смысла. Китайский лектор может написать за всю лекцию всего лишь два иероглифа, а все остальное время потратить на иллюстрацию сопутствующих смыслов, связанных с ними, и китайский студент назовет такую лекцию хорошей, хотя больше этих двух иероглифов ничего не сможет законспектировать. И в то же время он назовет плохой ту лекцию, где материал будет дан очень подробно и логически структурировано, но в которой не выражен четко исходный контекстуальный смысл.

С учетом этого понимания следует выстраивать и учебно-методический материал, в котором основная мысль должна помещаться в самом начале, а не в конце как результат логического обоснования или основной вывод. Допустим, мы читаем китайским студентам теорию права. Было бы неправильно начинать изложение материала с перечисления основных отраслей и институтов права и основополагающих нормативных документов. Не понимая контекстуального смысла, китайский студент воспримет изложение системы права как произвольное, как бы мы ни пытались логически структурировать материал. Отправной точкой должно стать определение самого смысла права. Если в качестве основы мы берем, допустим, теорию естественного права, то теория позитивного права должна показываться не как конкурирующий подход, но как иллюстративный материал, дополнительно раскрывающий исходный смысл права. Как дополнительное раскрытие общего смысла права должны быть охарактеризованы основные системы права – романо-германская, англо-саксонская и традиционная. В их характеристике упор должен быть сделан на

то, как разнообразно может раскрываться один и тот же исходный смысл права. Если же эти системы охарактеризовать как параллельные, ни как не связанные общим смыслом, то это создаст совершенно ненужный барьер в восприятии материала. При характеристике российского права акцент должен ставиться на том, как общий смысл права может иерархически раскрываться на уровне отдельных норм, институтов и отраслей. Аналогичным образом должен быть структурирован учебно-методический материал других дисциплин – экономики, философии, истории и т.д. Только с учетом этого становится возможным достижение положительного результата преподавания китайским студентам.

Китайская культурная парадигма – это парадигма «вслушивающегося». Она определяется способом понимания, заключающимся в поиске контекстуального смысла. Слушание направлено на речь, а вслушивание – на контекст этой речи. Языки европейских народов выражают энергию человеческой мысли, направленную на расчленение смысла. Здесь важно не вслушиваться, а анализировать. Язык подчеркивает активность говорящего, который в своей речи начинает «оперировать» действительностью. Поэтому европейскую культурную парадигму можно обозначить как парадигму «говорящего».

В парадигме «говорящего» способ анализа смысла определен грамматической структурой языка. Это ведет к существенному преувеличению значения языка, что приводит к отождествлению трансцендентальной структуры всякого опыта языковым грамматическим формам. В результате этого логическая структура языка превращается в систему фильтров, которые упрощают и обедняют опыт жизни.

Этим определяется проблема языка в европейской философии. Абсолютизация говорения как способа переупорядочивания жизни приводит к выделению языка в автономную область, четко отграниченную от прочего опыта жизни. С одной стороны, язык противопоставляется миру, а с другой – начинает определять способ восприятия мира. Поэтому споры о языке в Европе – это споры о границах допустимого насилия над онтологией мира.

Китайская парадигма, определенная направленностью вслушивания на общий смысл, раскрывает в его контексте жизнь в целостности. В парадигме «вслушивающегося» стремление расчлнить смысл уступает стремлению интуитивно схватить его в такой предельной обобщенности, которая охватывает действительность максимально целостно. Речь не расчленяет вещи, но целостно выражает их. Поэтому слова онтологически не противопоставляются другим предметам мира, и язык сливается с онтологией мира без насилия над ним.

Границы допустимого принуждения в системе образования

Современная система образования среди прочих задач решает также задачу инициации, вводя обучающегося в общее культурное пространство. Инициация предполагает испытание, обычно выражающееся в прохождении экзаменов. Подготовка к испытанию требует дисциплины, включающей систему требований, которым обязан подчиняться обучающийся. Поэтому инициация уже предполагает принуждение. Однако в современной практике образования задача инициации остается неотрефлексированной и чаще всего подменяется задачей воспитания. Попытка вывести воспитание за сферу личностных отношений и внедрить в систему образования перерождается в форму внутреннего принуждения, более жестокого, чем внешнее дисциплинарное принуждение, необходимое для обеспечения нормального учебного процесса, в то время как инициация должна сочетать внешнее принуждение с внутренней свободой. Если в результате принуждения обучающийся

начинает свободно самоопределяться и обретает способность к дальнейшему самообучению, он инициирован, в противном случае он начинает лишь механически воспроизводить транслируемое знание, и останавливается в развитии как личность. В связи с этим необходимо решить вопрос о границах допустимого принуждения в системе образования.

Профессиональная подготовка студента предполагает систематическое изучение материала независимо от личных предпочтений, что противоречит естественному желанию студента изучать только интересные для него предметы и темы. Кроме того, процесс обучения затрудняется инерцией повседневной жизни, в силу которой студенты без дополнительного стимула иногда игнорируют подготовку даже к интересным для них темам. Дело осложняется еще и тем, что учебно-методический материал не всегда соответствует профессиональным вузовским требованиям, да и не все студенты поступают в вуз ради получения образования. Поэтому для поддержания процесса образования преподаватели вынуждены искать дополнительные рычаги воздействия. В результате между преподавателем и студентом возникают особые отношения, которые осуществляются в виде двух моделей.

Первая модель: преподаватель для студента выступает в роли опекуна. В обмен на свое покровительство преподаватель предъявляет моральные требования к тому, как студент занимается. Признавая моральный авторитет преподавателя, студент получает возможность взвалить на него ответственность за свою учебу, что формирует в студенте инфантильную установку.

Вторая модель: преподаватель выступает для студента в роли надзирателя. В этом случае преподаватель стремится напугать студента наказанием за недостаточную подготовку к занятиям. Как правило, речь идет о дополнительной учебной нагрузке (отработки отдельных занятий, контрольные работы и т.д.) или о завышенном требовании к экзамену (обещание уделить особое внимание, задать дополнительные вопросы и т.д.). Вместо того чтобы повышать эффективность обучения совершенствованием методики и более тщательным объяснением материала, преподаватель получает возможность добиться от студента отдачи простым давлением на него.

В качестве альтернативы «опекунской» и «надзирательной» моделям отношений преподавателя и студента можно предложить правовую модель. Правосознание следует отличать от элементарной правовой лояльности, предполагающей согласие руководствоваться установленными юридическими нормами. Для регулирования отношений между преподавателем и студентом только правовой лояльности недостаточно, поскольку невозможно урегулировать все только формальными правилами. Правосознание человека предполагает наличие внутренних критериев для определения необходимости правовых норм, даже если нормы законодательно не утверждены. Эти критерии могут быть определены только в соответствии с правовыми ценностями.

Изучение законов необходимо для студентов всех специальностей, это должно помочь им правильно ориентироваться в возникающих сложных ситуациях, однако знания только самих юридических норм еще недостаточно для формирования правосознания. Необходимо понимать, в каких случаях следует обращаться к правовым принципам. Для этого нужна правовая интуиция, благодаря которой человек, даже не зная юридических условий разрешения ситуации, понимает необходимость определенных юридических принципов и готов самостоятельно добывать связанные с ситуацией юридические знания. Правовая интуиция формируется в процессе осознания правовых ценностей, которые сущностно отличаются от этических.

Ценности – это особые смыслы, которые наделяют новой значимостью определенное содержание жизни человека (поступки, цели, намерения, явления, предметы, события и т.д.). Этические ценности определяют значимость всего, что связано с самоопределением воли человека – поступков, намерений, действий, внутренних духовных практик, самосовершенствования и т.д. В силу того, что самоопределение воли формирует личность, этические ценности личностны, и осмыслять их можно только по отношению к личности. Нравственные нормы могут регулировать отношения между людьми, потому что они определяют меру совместного понимания этических ценностей. В силу того, что этические ценности личностны, нравственные требования также зависят от характера тех личностей, отношения которых они призваны урегулировать. Необходимо учитывать характер личности: что для одного естественно, для другого – настоящий подвиг, что для одного малозначимо, для другого жизненно важно, что для одного разумно, для другого бессмысленно.

С одной стороны, нравственные отношения должны учитывать личностные факторы, с другой стороны, сделать это невозможно, так как в любой ситуации обнаруживается необозримое число личностных факторов. Чтобы нормировать отношения, необходимо где-то остановиться, в силу чего нравственное отношение начинает приобретать формальный характер и вступает в противоречие с собственной целью. В личностном общении, предполагающем стремление понять другого человека, формальный характер нравственных требований преодолевается, и отношения приобретают подлинно этический характер.

В личностном общении преподаватель может выражать собственную этическую позицию и понять позицию студента, поэтому моральные требования к студенту здесь вполне осмысленны. Если общение студента и преподавателя носит деловой характер в рамках учебного процесса, то различие в этических позициях может исключать возможность общего понимания этических требований. Что преподавателю кажется разумным и оправданным требованием, студенту представляется ничем не оправданным капризом или произволом. Чувствуя уязвимость своего положения, студент может начать хитрить, имитируя согласие с нравственными требованиями. Вместо воспитательного эффекта происходит дискредитация этической позиции преподавателя в глазах студента. Такую ситуацию можно заранее исключить, если отношения студента и преподавателя будут выстраиваться на правовых принципах.

Правовые нормы определяют меру возможного поведения. Они включают права, обязанности и санкции за нарушение других правовых норм. При этом они могут быть утверждены законодательным или другим легитимным органом в качестве юридических норм, а могут подразумеваться как естественные права человека, которые не всегда фиксируются в конкретных юридических нормах. Правовые нормы отличаются от нравственных норм тем, что отрешены от личностного отношения. Например, если кто-то имеет право получить с должника деньги, то в правовом аспекте не рассматривается, насколько гуманно и нравственно требовать долг с человека, находящегося в трудном материальном положении. Нравственный смысл отношения между людьми раскрывается в соответствии с их внутренними намерениями и личной позицией, правовой смысл рассматривает отношение как таковое, безотносительно к личностям, которые в него вступают.

На основе того, что правовые отношения безотносительны к характерам личностей, очень часто делается ошибочный вывод о якобы обезличивающем его действии на отношения. Личность раскрывается в самоопределении ко всякому содержанию жизни, которое само по себе может быть и внелично, например, к научному знанию, к природе, к общественным закономерностям. Поэтому правовые

отношения, хотя и определяются безотносительно к личности, тем не менее, не отрицают личностное содержание, а напротив, расчищают область его реализации. Ведь личность раскрывает ценность не только чего-то значимого по отношению к ней, но и того, что значимо само по себе – самоценного. Если этические ценности раскрывают значимость человеческого поступка, то правовые – значимость защищенной от произвола со стороны личности или общества области возможного поведения независимо от того, в отношении какой именно личности рассматривается эта значимость. Таким образом, правовые отношения, не отрицая внешний характер принуждения, исключают принуждение внутреннее, создавая тем самым условия для свободной самореализации личности обучающегося.

Внутри неразвитой правовой культуры правовые отношения рассматриваются исключительно редуccionистски, как ограничение произвола отдельной личности юридическими законами с помощью страха перед санкциями. Правовое сознание основывается на понимании того, что самоценным является не только поступок, но и сама возможность поступать. Формирование правовой культуры студенчества начинается с выявления ценностного отношения к области возможного взаимодействия преподавателя и студента. Например, преподаватель, услышав от студента высказывание, противоречащее его этической позиции, может счесть своим моральным долгом переубеждение студента. Однако студенты, которые обязаны ходить на занятия, должны иметь право не слушать нравственных нотаций, не относящихся к теме занятия. Поэтому преподаватель может высказывать свою этическую позицию только с согласия самих студентов. Если между ними нет необходимого взаимопонимания, то преподаватель обязан воздерживаться от любых воспитательных речей даже в том случае, если к этому его побуждает нравственное чувство. Ограничивая себя, преподаватель демонстрирует самоценность области их совместной деятельности, в которой отношения не зависят от позиций, занимаемых их участниками. Это позволяет студенту почувствовать, что в учебном процессе он защищен от чьего-либо произвола. Правовая модель отношений позволяет ему быть уверенным также и в том, что на экзамене его знания будут оценены беспристрастно, т.е. без каких-либо личных, обусловленных соображениями морали или воспитания, претензий со стороны преподавателя. Только таким практическим образом, продемонстрировав студенту значимость его правовой защищенности, можно помочь осознать правовую самоценность области общения, защищенной от произвола как отдельных личностей, так и общества, и государственных институтов.

В профессиональной вузовской среде оценка правовой модели неоднозначна: одни считают правовые отношения самодостаточными для учебного процесса, другие считают эту модель утопичной, полагая, что преподаватель призван приобщать студентов к своей нравственной позиции. Различие в оценках обусловлено двумя жизненными принципами определения отношения к другим людям: принципом самодостаточности внутренних оснований и принципом их неполноты.

Первый принцип обуславливает этическое отношение. Человек исходит из того, что его априорного знания либо жизненного опыта достаточно, чтобы определить значимость его отношений с другими. В этом случае он выступает как автономный субъект оценивания ситуации, обладающий полнотой необходимых для этого предпосылок.

Второй принцип вытекает из осознания неполноты собственных внутренних предпосылок для оценивания всей сложности взаимоотношений с другими людьми. В этом случае человек занимает принципиальную позицию защиты другого от собственных установок и оценок, которые могут оказаться ошибочными. В этом

состоит позиция толерантности, которая является необходимым, но недостаточным условием возникновения правового сознания. Вторым обязательным условием является понимание того, что не только отдельные поступки людей, но и сама по себе область общения между людьми, которая защищена от произвола, обусловленного субъективной позицией отдельных людей, тоже имеет самостоятельную ценность.

* * *

Самосознание личности предполагает самоотнесенность своего эмпирического «Я» с самостью как априорным центром всей психической жизни. В качестве центра самоотнесенности может выступать имя, тело, представление о себе или социальная роль, но не только. Ощущение себя через соотнесенность с каким-либо моментом жизненного мира создает особое чувство реальности, и новизна этого чувства побуждает ребенка формировать в игре все новые реальности, в которых он по-новому осознает себя, усиливая тем самым собственное ощущение жизни. Переход из детства в мир взрослого предполагает вступление в общее культурное пространство, оставляя позади множество создаваемых детской игрой миров. Понять связанную с этим переходом инициацию позволяет философия образования как способа воплощения личности в пространстве культуры.

Инициация не является единственной задачей образования, однако, это именно та задача, которая решается неосознанно, и в силу этого искажается смешиванием ее с иными задачами, например, воспитательными. С осознанием этой задачи должен быть определен главный приоритет обучения: не просто дать знания, но ввести в реальность, в которой эти знания обретают свой подлинный смысл. Это, в свою очередь, определяет и средства его достижения, включающие устную технику преподавания и форму отношений с преподавателем, ограничивающую внутреннее принуждение и обеспечивающую свободную реализацию личности обучающегося.