

**Н.Н. Карпицкий, Г.М. Тарнапольская**

**ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Рига  
Издательство  
«Cita Eiropa»  
2015

УДК 37.013.43  
ББК Ч31+Ю940  
К264

**Карпицкий Н.Н., Тарнапольская Г.М.**

К264      Личность в современной практике образования. – Рига: Изд-во «Cita Eirora», 2015. – 142 с.

ISBN 978-9934-8520-0-8

Монография посвящена значению преподавания для личностной самореализации. В монографии рассматривается формирование в системе образования гуманитарного фундамента, на основе которого происходит личностная самореализация и культурная инициация личности. В соответствии с этим предлагается динамическая модель обучения, предполагающая, что преподаватель и учащиеся формируют новый язык взаимопонимания, на котором происходит усвоение знаний. Рассматриваются противоречия в современной системе образования, значение гуманитарного, философского преподавания, место религии в системе образования, модели отношения преподавателя и обучающегося.

Книга рассчитана на преподавателей, аспирантов и студентов гуманитарных дисциплин, а также на всех интересующихся проблемами символического сознания.

УДК 37.013.43  
ББК Ч31+Ю940

*Рецензенты*

Доктор философских наук, И.П. Элентух  
Доктор филологических наук, О.В. Орлова

ISBN 978-9934-8520-0-8

© Карпицкий Н.Н., Тарнапольская Г.М., 2015

## Введение

Личность формируется в личностном общении. Трудно заметить, когда начинается формирование личности ребенка, во всяком случае, когда он только начинает разговаривать, мы обнаруживаем, что перед нами уже сложившаяся личность. Какие-то наклонности личности еще можно изменить или развить, но саму личность изменить не удастся, так как она уже самоопределилась. Хотя ребенок и личность, но он всё равно еще ребенок, который только начал знакомиться с миром и не успел войти в общее пространство культуры, приобщиться к духовным традициям. Для этого ему предстоит пройти культурную инициацию, которая в современном обществе осуществляется в системе образования. В этом контексте следует определить цель процесса обучения и задачи системы образования.

Утилитарная задача образования – дать сумму знаний и навыков для будущей профессиональной деятельности – должна быть подчинена культурной цели: заложить гуманитарный фундамент, на котором становится возможной личностная самореализация и культурная инициация личности.

Задача данной книги – выявить, что следует делать для достижения этой цели. Для этого необходимо раскрыть, каким образом обучение превращается не просто в усвоение информации, а в путь личностного роста, открывающий человеку вход в пространство культуры. Сами получаемые знания должны мотивировать поиск чего-то нового, вызывать ожидание встречи с чем-то удивительным, так как в контексте культуры, которую человек только лишь начинает понимать, всякое явление воспринимается как удивительное, открывающее новое и пока неизвестное.

Это требует решения и других, более конкретных, вопросов.

Информацию можно транслировать с помощью письменных текстов, а вот чтобы передать контекст ее восприятия, необходимо устное обучение, в котором преподаватель формирует поле ассоциаций усваиваемого знания. Однако это требует особого искусства преподавания.

Творческий элемент преподавания не должен приводить к произволу, когда учащимся навязывается позиция преподавателя, если, конечно, ученик сам добровольно не выбрал учителя в качестве своего духовного наставника. Поэтому необходимо определить принципы

отношений преподавателя и учащихся в гарантированной Конституцией общедоступной системе образования.

Трансляция культурной традиции в образовании предполагает обязательный гуманитарный компонент в учебных программах. Особое значение здесь имеет философия, способствующая формированию целостного взгляда на мир, в контексте которого человек может определить собственное место в жизни и значимость тех задач, которые он будет решать в своей профессиональной деятельности. Поэтому необходимо определить, каким образом философские знания будут даваться учащимся, не специализирующимся в философии, с учетом специфики их мышления и выбора сферы будущей профессиональной деятельности.

Поскольку не только философия, но и религиозная традиция способствует формированию гуманитарной базы, позволяющей человеку войти в более широкое культурное пространство, необходимо определить, какое место должно занимать преподавание религии, и как разграничить изучение религии и религиозное обучение.

Следует также говорить не только о самом процессе преподавания, но и определить, какое место должен занимать вуз в пространстве культуры, а также выявить факторы, препятствующие вузу реализовать его миссию.

Решению этих задач посвящена данная книга.

Авторы:

Карпицкий Н.Н.: главы 1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4.1, 3.5, 3.6, 3.7, 4, 5.1, 5.2, 5.6, 6.

Карпицкий Н.Н., Тарнапольская Г.М.: главы 2.1, 3.4, 5.3.

Тарнапольская Г.М.: главы 5.4, 5.5.

## **1. Развитие личности от обучения в игре и до инициации в системе образования**

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, которое 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 инициированным в качестве новой личности. Болезненность прохождения этого периода определяет трудности подросткового возраста, а страх и неуверенность, связанные с необходимостью отказа от привычного мировосприятия, порождают 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.

### ***1.1. 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, когда речь идет о личности в спонтанном личностном общении, и когда констатируются результаты 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 дваждырожденными: 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»<sup>1</sup>.

---

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

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 шуньявады 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 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 проектируемых им самим

собственных интерпретациях. Культура перестает быть открываемой во взаимообщении органической целостностью, распадаясь на замкнутые миры отдельных субъектов. Каждый мир имеет свой центр – это, 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 так же, 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 адаптации 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 складывается 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 взаимообщения, 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 самоопределиться. 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 формальным 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), которая 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.

## *1.2. 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 проблема. 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 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 понять аутентично, так как она неаутентична сама себе. Не люди понимают и взращивают 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. В системе образования задача изменения самой установки восприятия знания принадлежит преподаванию философии.

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, исключающего 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 скачок мысли, открытие чего-либо нового, возникновение принципиально иного теоретического взгляда становятся принципиально невозможными.

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 понимания 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»<sup>2</sup>.

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.

### ***1.3. 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 прочесть, 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?

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

---

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

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 объяснено. 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 ожидаются творческий поиск и выявление новых ассоциативных связей между изучаемым материалом и собственным опытом. При таком подходе опытный преподаватель получает уникальную возможность не просто преподать 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 заключается 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, где бы достать пищу, что для этого надо сделать, но они никогда не будут обращать внимание на отвлеченные проблемы. Человек способен не только думать по поводу конкретной психологической ситуации, он способен отвлекаться от данной ситуации и думать о чем-то, никак с ней не связанном.

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 удерживать 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 эмпирического восприятия красок, познавательная новизна текста выходит за рамки имеющихся представлений, предваряющих 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 постигнуто 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. Перенося 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 – умосозерцаемая 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 смыслопрождения. 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.

#### ***1.4. 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-слогов. 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 заключение – главная мысль в качестве основного вывода. Понимание текста предполагает понимание логических этапов выведения основной мысли. В китайском тексте главная мысль выносится в самое начало, в дальнейшем тексте она не обосновывается логически последовательно, а контекстуально иллюстрируется на разнообразном материале. Понять китайский текст означает установить, как отдельные части текста осмысляются в контексте главной мысли, помещенной в начале.

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 посылах, 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 необоснованным, 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, англосаксонская 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, никак 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 с языковыми грамматическими формами. 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 расчленить 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.

\* \* \*

Самосознание личности предполагает самосоотнесенность своего эмпирического «Я» с самостью как априорным центром всей психической жизни. В качестве центра самосоотнесенности 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, оставляющее 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.

## **2. Отношение преподавателя и учащегося**

### ***2.1. Модели отношения преподавателя и учащегося***

Современная система образования среди прочих задач решает также задачу инициации, вводя обучающегося в общее культурное пространство. Инициация предполагает испытание, обычно выражающееся в сдаче экзаменов. Подготовка к испытанию требует дисциплины, включающей систему требований, которым обучающийся обязан подчиняться. 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 иницирован, 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 одними 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 редуционистски, 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. Правовые отношения могут вступать в противоречие с личной этической позицией преподавателя. В этом случае ему приходится выбирать, в соответствии с какой именно моделью строить дальнейшие отношения со студентами. 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 самооценку 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. Допустим, на экзамене преподаватель слышит от студента ответ, достаточный, чтобы поставить положительную оценку, но не достаточный, чтобы убедить лично его, преподавателя, в том, что студент честно изучал материал. Предъявляя к студенту моральное требование добросовестной учебы, преподаватель может заставить его придти пересдавать экзамен, что с правовой позиции недопустимо. Правовая модель отношений позволяет студенту 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 самооценку 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. Различия в оценках обусловлены 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 не достаточным 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.

Выбор этической или правовой модели отношения учителя и ученика определяется целью обучения. Если ученик выбирает учителя в качестве духовного наставника, то, безусловно, само обучение будет носить характер этического отношения. В традиционных обществах учитель одновременно является и духовным наставником, воспитателем, который вправе предъявлять к ученику моральные требования, поэтому в них господствует именно этическая модель отношения ученика и учителя. Этические отношения возникают в силу того, что ученик добровольно выбирает своего учителя в качестве морального авторитета и ожидает, что тот будет не просто давать ему знания, но и учить жизни. Подобные отношения между преподавателем и студентом характерны и сейчас в специализированных духовных учебных заведениях, в которых учебный процесс ведется на основе общей религиозной и нравственной позиции. Однако в современных светских учебных заведениях, прошедших государственную аккредитацию, такого рода отношения между студентом и преподавателем будут препятствием для решения другой задачи – сделать образование общедоступным для всех, независимо от их убеждений, вероисповедания или этической позиции. Ведь безнравственный студент должен иметь все те же возможности получать образование, что и высоконравственный.

Господство этической модели отношения студента и преподавателя в системе современного вузовского образования невозможно потому, что этическая модель нацелена на воспитание студентов. Однако цель, ради которой студент идет в высшее учебное заведение, состоит, во-первых, в получении образования, а не воспитания. Во-вторых, этическая модель предполагает, что ученик и учитель имеют общую религиозную и нравственную позицию, однако в высшем учебном заведении преподают и обучаются люди самых разных, порой антагонистических мировоззрений.

Этическая модель, предполагающая добровольный выбор учителя в качестве нравственного авторитета, в государственных образовательных учреждениях возможна тогда, например, когда студент добровольно

выбирает себе научного руководителя. В этом случае преподаватель вправе предъявлять ученику моральные требования, связанные с его работой. Однако в большинстве случаев студенты не выбирают своих преподавателей, да это и не обязательно, так как от преподавателя требуется, чтобы он качественно давал студентам учебный материал. В силу этих обстоятельств неизбежно формируется другая модель поведения, основанная не на этических, а на правовых ценностях.

Правовая модель предполагает, что отношение между студентом и преподавателем в учебном процессе носит деловой характер, и должно быть регламентировано. В соответствии с правовой моделью преподаватель не предъявляет моральных требований по поводу учебы, он лишь объективно оценивает степень подготовки студента на зачете или экзамене. Если студент оказался не готов и провалил экзамен, это расценивается как личный выбор студента, за который тот самостоятельно должен нести ответственность перед собой в дальнейшей жизни. В реальной преподавательской практике редко встречается этическая или правовая модели в чистом виде. Как правило, выбор модели отношения между преподавателем и студентом зависит от сложившейся на данный момент нравственной и правовой культуры.

## ***2.2. Ситуация ценностного выбора и миссия преподавателя философии***

Каждый человек индивидуально совершает экзистенциальный выбор, определяющий его отношение к миру, к другим людям и к себе. Однако социальная ситуация может ставить перед выбором целое поколение. Независимо от того, какой выбор совершает каждый в отдельности, общепринятый стереотип поведения формируется на основе того результата выбора, который наиболее мотивирован в данной социальной ситуации. Каждое новое поколение молодежи оказывается в новой ситуации выбора, что определяет ее ценностные ориентации.

*Ситуация выбора поколения, окончившего школу в период брежневского застоя.* С одной стороны коммунистическая идеология воспринималась по умолчанию как нечто естественное. С другой стороны очевидны были противоречия между идеологией и жизнью. Требование социальной адаптации и конформизм побуждали принимать идеологию, но здравый смысл подсказывал, что ее нельзя воспринимать всерьез. Поэтому убежденные коммунисты могли рассказывать антикоммунистические анекдоты и не видели в этом противоречия. Иногда, не очень часто, ироническое отношение приводило к

осознанному отрицанию идеологии. Поэтому большинством молодых людей антикоммунизм воспринимался без удивления, но враждебно. Стоило в молодежной среде поставить под сомнение те или иные коммунистические догмы, как окружающие напористо и агрессивно начинали возражать. Возражая, они защищали не столько саму коммунистическую идеологию, сколько собственную конформистскую позицию принятия существующих реалий социальной жизни. Именно поэтому, если антикоммунист формально принимал правила игры, которым подчинялось все общество, т.е. ходил на субботники, демонстрации, участвовал в ритуальных собраниях и т.д., то он воспринимался вполне адекватным, и к его собственным взглядам остальные относились равнодушно. Осуждалась не столько антикоммунистическая позиция, сколько неумение ее скрыть в нужный момент, неспособность подыграть по формальным правилам. Если несогласный с режимом, подвергая себя опасности, открыто высказывал свои взгляды, то все остальные, независимо от своих убеждений, воспринимали его как человека неадекватного, неспособного здраво оценить ситуацию.

В этой социальной ситуации активность молодежи заметна, но инерционна, т.е. не направлена к новым целям и протекает по уже проложенным социальным руслам. Миссия преподавателя философии в этой ситуации заключалась в том, чтобы демонстрировать различные позиции, возможные точки зрения.

*Ситуация выбора поколения, закончившего школу в период горбачевской перестройки.* Лояльность идеологии более не гарантировала социальный успех и спокойную жизнь. Противоречия между жизнью и идеологическими декларациями предельно обострились, поэтому становилось необходимо как-то самоопределяться. Молодое поколение активно впитывает новые знания, необходимые для совершения осознанного выбора. Антикоммунистическая позиция хотя и не всегда вызывала поддержку у молодых людей, но воспринималась без агрессии, скорее как повод для дискуссий и размышлений. К началу 90-х активное меньшинство молодежи окончательно разуверилось в государственной идеологии, что и сделало возможным революцию 1991 года. В этой ситуации молодежь в массе своей социально активна, и миссия преподавателя состояла в том, чтобы говорить об ответственности за свой выбор.

*Ситуация выбора поколения, закончившего школу в 1992-1998 гг.* Разочарование в ожиданиях и страх быть вновь обманутым вызывают недоверие к любым политическим течениям, что определило политическую апатию молодежи. Молодежь в массе своей перестает

интересоваться политикой и ходить на выборы. В этой ситуации миссия преподавателя философии состояла в том, чтобы не позволять человеку забыть о своих нереализованных возможностях.

*Ситуация выбора поколения, закончившего школу на рубеже тысячелетия.* Противоречие между страшной действительностью и популистско-авторитарной пропагандой исключает промежуточную, нейтральную позицию – нужно выбирать либо страшную действительность, либо телевизионную иллюзию. Большинство молодых людей, устав от сомнений, выбирает то, что обеспечивает им иллюзорное спокойствие, и поэтому агрессивно воспринимает всякого, кто пытается эти иллюзии развеять. Миссия преподавателя философии в этой ситуации – говорить об истине.

*Ситуация выбора поколения нулевых годов.* За десятилетие политической монополии в СМИ выросло новое поколение, которое принимает авторитаризм как естественное состояние. Популистско-авторитарная идеология принимается большинством молодых людей по умолчанию без какого-либо осознанного выбора. Однако в последний год все яснее чувствуется новое настроение, связанное с постепенным осознанием молодыми людьми того, что у них осталась еще не использованная возможность совершить сознательный выбор. Это проявляется в том, что они готовы нейтрально воспринимать и оценивать любые позиции. Обнаруживается любопытство ко всяким новым политическим взглядам, однако это любопытство лишено эмоционального накала. Проблема в том, что рациональные методы оценки ситуации проявляются крайне слабо, и поэтому молодые люди не имеют критериев для отделения истины от лжи. Миссия преподавателя философии в этой ситуации состоит в том, чтобы способствовать формированию критического мышления.

### 3. Философское образование

#### *3.1. Культурный контекст преподавания гуманитарного знания*

В процессе преподавания философии, истории, филологии и, в какой-то мере, иностранных языков необходимо давать представление о других культурах. В связи с этим возникает проблема понимания культуры, которая связана с двумя трудностями. Первая трудность состоит в том, что для понимания нужно уже иметь какие-то предпосылки, которые могут отсутствовать в собственном опыте, если речь идет об изучении другой культуры. Вторая трудность связана с тем, что сама культура себе не тождественна, но является постоянно изменчивым процессом, который может иметь самые разные интерпретации. В связи с этим становится проблематичным понимание не только другой культуры, но даже своей собственной. Эти трудности можно преодолеть при условии контекстуального понимания.

К сфере культуры мы относим не всякое проявление человеческой деятельности (духовной и материальной), но такое, которое выражает общее содержание жизни народа. Из этого следует исключить все те результаты человеческой деятельности, которые носят случайный характер, и выпадают из общего культурного контекста. Факт человеческой деятельности или ее результат только тогда становится моментом культуры, когда является выражением всей деятельности сообщества. Выражение всей деятельности в отдельном феномене является выражением органического единства, иначе говоря, выражением целого в его модусе. Таким образом, проявление деятельности человека в качестве момента культуры есть выражение единства жизни народа в динамическом аспекте. Культура выражается как причастность единому жизненному целому, объединяющему многообразные проявления жизни различных людей. Можно дать следующее определение: культура – это динамическое выражение единства человеческого сообщества в каждом частном аспекте духовной или материальной деятельности людей. Культура обнаруживается не как некая вещь или субстанция, а как процесс выражения различных моментов жизни народа в конкретном явлении. Например, в бытовых вещах может быть воплощен дух эпохи, в произведениях искусства – картина мира, а в повседневном труде – образ жизни и мышления. Кувшин для бытовых нужд, созданный древнегреческим гончаром, помогает современному человеку прикоснуться к миру, в котором жил

античный эллин. Именно поэтому данный кувшин, как символ, выражающий скрытое культурное содержание, становится для нас бесценным. О явлении культуры мы говорим, когда в разных феноменах находим нечто общее – обнаруживающиеся в многообразии духовного и материального содержания архетипы, которые мы образно называем духом народа или духом эпохи.

В той мере, в какой можно говорить о разных уровнях человеческого сообщества как о разных ступенях человеческого единства, мы можем говорить о культуре общечеловеческой, о культуре того или иного народа, о культуре той или иной группы людей, объединенных общей профессией, социальным положением или идейными воззрениями. Это означает, что существуют разные уровни контекстуального понимания смысла того или иного явления культуры. Это верно и в отношении таких проявлений культуры как художественные и философские тексты, понимание которых носит многоуровневый характер и не может быть сведено к какому-либо одному образцу.

Понимание культуры подобно пониманию художественного произведения. Культура – это не совокупность артефактов, норм общения и поведения, форм труда и творчества, а реальность, в которой в совместной деятельности возможно взаимопонимание, определяющее и нормы общения, и формы творчества, и создание культурных артефактов. Поэтому культура никогда не совпадает со своим воплощением в эмпирических явлениях, подобно тому, как произведение искусства никогда не совпадает ни с сюжетной линией, ни с объединением художественных образов или идей, в которых оно выражается.

Особенность преподавания гуманитарных дисциплин связана с тем, что изучаемый материал может быть понят только в определенном культурном контексте. Этим оно отличается от преподавания естественнонаучных дисциплин. Преподаватель физики, биологии или математики должен задать контекст понимания в пределах уже изученного по данной дисциплине материала, и ему вряд ли очень поможет обращение к более широкому культурному опыту учащихся. Контекст понимания материала этих дисциплин определяется внутри предметной области изучаемой дисциплины. Благодаря этому учащийся может шаг за шагом осваивать следующие учебные блоки на основе понимания предшествующих. Преподаватель должен постепенно вводить учащихся в свой предмет таким образом, чтобы они, независимо от своих культурных традиций, видели логическую самодостаточность обоснования дисциплинарных знаний на основе

ранее уже полученных знаний в пределах данной дисциплины. Потому преподавать математику, химию или физику можно одинаково и в Америке, и в Китае, и в России, независимо от того, насколько приобщены студенты к тем или иным культурным традициям.

Однако подобным образом невозможно преподавать литературу или философию, так как смысл изучаемых текстов определяется контекстом культуры, в которой эти тексты были созданы. Культурный контекст понимания этих дисциплин носит внешний по отношению к ним характер, поэтому он не задается посредством набора освоенных дидактических единиц и предполагает совместную творческую работу учащегося и преподавателя, которую невозможно оценить по формальным критериям. Специфика предмета гуманитарных наук состоит в том, что гуманитарные знания могут быть поняты только в контексте определенной культуры. Поэтому усвоение гуманитарных знаний должно сопровождаться целостным взглядом на картину мира культуры, задающей контекст возможных интерпретаций. Чтобы ввести учащегося во внешний культурный контекст, преподаватель должен использовать дополнительные средства создания широкого ассоциативного поля восприятия материала, в котором изучаемые факты приобретают глубину и многозначность, встраиваясь в ассоциативный ряд, соединяющий личный опыт учащегося и культурный опыт других стран и эпох. Такой подход требует от преподавателя особого мастерства, так как простая трансляция знаний в учебном процессе здесь явно недостаточна. Необходим такой динамический процесс обучения, в котором будут формироваться новые ассоциативные ряды и связанные с ними смыслы. В новом смысловом горизонте ассоциативного поля восприятия учащийся переосмысляет изучаемый материал.

Преподавание гуманитарных дисциплин может осуществляться как в благоприятных, так и в неблагоприятных условиях, в зависимости от того, приобщены ли обучающиеся к собственной культуре, оторваны от нее, либо же имеют о ней искаженное представление. При благоприятных условиях преподаватель связывает изучаемый материал с теми или иными явлениями культуры, указывая тем самым на контекст понимания в данной картине мира, и опыт учащихся позволяет быстро соотносить знания с собственным опытом и мировосприятием. В этом случае преподаватель перекладывает часть своей работы на студента, вынужденного перерабатывать материал на основе собственной внутренней культурной базы. Однако культура – это процесс, который не может быть понят однозначно – можно говорить лишь об уровнях понимания культуры. Поэтому даже собственную культуру ее носители

могут воспринимать искаженно. Положение осложняется тем, что среди студентов растет процент таких, которые в силу разных причин оказались лишенными того минимума знаний, который необходим для ориентации в собственной культуре. Неудивительно, что преподавать им гуманитарные дисциплины оказывается даже сложнее, чем носителям другой культуры. Однако такой подход становится совершенно бессмысленным, если студенту предстоит осваивать материал, выходящий за пределы его внутреннего культурного горизонта. Поэтому всякая трансляция гуманитарного знания должна сопровождаться выстраиванием целостной картины культуры, задающей контекст понимания и возможных интерпретаций.

Это необходимо учитывать в преподавании любых гуманитарных дисциплин. Например, изучение художественного текста должно осуществляться путем поэтапного расширения контекста его понимания от локального, связанного с конкретной исторической ситуацией его создания, к более широкому, связанному с пониманием культуры и эпохи. При благоприятных условиях преподаватель находит в опыте самих обучающихся исходную основу для углубления понимания. Однако такие благоприятные условия встречаются далеко не всегда. Если в аудитории находятся учащиеся, чей гуманитарный горизонт редуцирован к минимуму, необходимому лишь для социальной адаптации, то перед преподавателем возникает противоречивая задача. С одной стороны, он должен раскрыть понимание текста в более широком культурном контексте, с другой стороны, он должен раскрыть сам этот широкий контекст с позиции понимания данного текста. В результате процесс обучения повисает в воздухе, так как преподаватель не в состоянии найти исходную точку, с которой можно начать объяснять материал.

Тем не менее, способы решения этой противоречивой задачи должны существовать, в противном случае ребенок, еще не успевший ничего узнать о культуре, так бы и не смог приобщиться к ней. Поскольку ребенок способен усваивать культурные знания, отталкиваясь только от своего первичного экзистенциального опыта, то существуют и определенные процедуры перехода от личного, экзистенциального опыта к общекультурному знанию. Именно эти процедуры можно положить в основу преподавания гуманитарных дисциплин.

Родители только тогда могут воспитывать и обучать детей, когда свои самые первые объяснения обосновывают внутри детского мировосприятия, и лишь затем, шаг за шагом, приводят к пониманию взрослого человека. Ребенок входит в мир взрослого постепенно, и этот

процесс вовсе не является прямой линией развития. Ведь ребенок еще не представляет себе конкретной цели, к которой он движется, и поэтому начинает экспериментировать с возможными способами понимания сложных для себя вещей. Эти эксперименты выражаются в детских играх, которые представляют собой разные способы и уровни осмысления реальности.

Точно также используемые в преподавании процедуры расширения контекста понимания, призванные раскрыть многообразие смысловых уровней изучаемых текстов, не должны носить линейный характер. Естественно, что преподаватель должен уметь показать применимость этих процедур на собственном опыте, демонстрируя понимание текста с позиции собственного экзистенциального опыта. Однако этот способ понимания должен служить лишь примером, а не целью, ведь студент имеет иной экзистенциальный опыт и поэтому не обязан соотносить себя с преподавателем. Задача преподавателя состоит в том, чтобы с помощью данной демонстрации задать движение понимания от одного возможного контекста понимания к другому, постепенно расширяя эти контексты до общего культурного пространства взаимопонимания не только разных людей, но и разных поколений. Для этого преподаватель может предлагать различные способы интерпретации текста, которые выполняют ту же задачу, что и различные детские игры в освоении окружающего мира. Эти различные интерпретации можно сгруппировать в соответствии с тремя уровнями понимания.

На первом уровне достигается понимание языка, терминов, категорий, художественного стиля, что позволяет выделить предмет изучения и соотнести его с собственным опытом. На втором уровне достигается понимание создаваемой автором художественной реальности или теоретической системы, в контексте которых становятся понятными язык, понятия или образы произведений. Благодаря этому открывается возможность понять экзистенциальный опыт автора, увидеть уникальность другой личности и ее отношение к жизни в конкретной исторической ситуации. На третьем уровне понимания открывается механизм смыслопорождения текста, который определен уже не индивидуальными особенностями автора, а спецификой менталитета данной культуры. Благодаря этому открывается возможность понимания текста в контексте картины мира данной культуры. Эти механизмы смыслопорождения А.В. Смирнов определяет как «процедуры формирования смысла»: «Процедуры формирования смысла формулируются иначе как предельные основания рациональности – точнее, формулировка последних зависит от принятых в данной культуре процедур формирования смысла.

Предельные основания рациональности, определяющие а priori, что может быть, а чего быть не может, что безусловно истинно, а что безусловно абсурдно, что имеет место всегда, а чего не бывает никогда, зависят от принятых процедур формирования смысла. Мы подчеркиваем эту зависимость, поскольку на нее, кажется, до сих пор вовсе не обращали внимания. А процедуры полагания смысла вовсе не едины для всех культур; и если мы все и говорим об одном и том же универсуме, то различие наших выговоров – не только и не просто содержательное, но прежде того – процедурное; мы не просто говорим разное, наше выговаривание устроено по-разному»<sup>3</sup>. Последовательное расширение контекста понимания позволит учащемуся войти в общее культурное пространство, если ранее он по тем или иным причинам был отчужден от него.

Контекстуальное понимание становится необходимым уже на уровне личностного общения, когда один человек стремится поведать другому о своих чувствах. Язык повседневного общения построен таким образом, чтобы хорошо выражать все, связанное с опытом совместной деятельности, поскольку именно в ней лежит начало его формирования. Поэтому он идеально подходит для делового общения, но почти не приспособлен для выражения уникального внутреннего опыта, не носящего общезначимого характера. Выражая словами собственные чувства, человек оказывается в ловушке языка, ведь другой начинает понимать эти слова, соотнося их либо с какими-то общеизвестными ситуациями, зафиксированными в литературе, кино и т.д., либо с собственным жизненным опытом, вкладывая в них собственное понимание. Когда о чувствах невозможно сказать напрямую, их можно выразить контекстуально. Чтобы выразить уникальность собственного внутреннего опыта, необходимо показать, чем собственное восприятие мира отличается от восприятия мира другого человека, и уже в контексте целостного мировосприятия становится возможным определить место и содержание собственных чувств так, чтобы это понял другой человек. Этот метод контекстуального понимания является основным в преподавании философии, так как понять индивидуальный язык мыслителя можно лишь через общий контекст, который выражается в философской системе, раскрывающей целостный взгляд на мир. Соответственно данный метод может быть использован в

---

<sup>3</sup> Смирнов А.В. Соизмеримы ли основания рациональности в разных философских традициях? Сравнительное исследование зеноновских апорий и учений раннего калама // Вопросы философии. № 3. 1999. С. 188.

преподавании других гуманитарных дисциплин для прояснения культурного контекста преподаваемых знаний.

Понять философскую терминологию можно лишь через общий контекст, выраженный в философской системе, раскрывающей целостный взгляд на мир. Понимание философии происходит не так, как понимание науки, т.е. не путем постепенного освоения, а скачкообразно, как озарение: вот только что все еще казалось непонятным, но как только уловлен общий контекст, все сразу обретает смысл. На этом концептуальном уровне понимания проясняется философская система, задающая контекст. Однако знание того, как связаны понятия в философской системе, еще не гарантирует понимания того, зачем эта философская система создана, и какой жизненный опыт в ней выражен. Соответственно, понимание философии, носящее скачкообразный характер, достигается лишь тогда, когда выявлен личный жизненный опыт автора, ради выражения которого и была создана философская система. В связи с этим можно выделить три уровня понимания студентом философии.

Предмет изучения гуманитарных дисциплин открывает все новые свойства по мере расширения контекстов понимания со стороны студента или преподавателя. В силу этого изучаемый предмет не дан как нечто определенное, но постоянно усложняется и изменяется, что определяет творческий подход к усвоению материала, который постепенно должен побудить учащегося к самостоятельной творческой работе. Такой контекстуальный характер понимания гуманитарного знания имеет как сильные, так и слабые стороны. В том случае, когда студент пассивно воспринимает контекст излагаемого материала, будет проявляться слабая сторона: неопределенность изучаемого материала затрудняет его воспроизведение и оценивание. Если студент активно усваивает материал, выявляя новые контексты понимания, будет проявляться сильная сторона, заключающаяся в стимулировании творческого начала в студенте.

Такой подход предполагает динамическую модель преподавания, в соответствии с которой участие преподавателя и учащихся в учебном процессе носит симметричный характер. При асимметричном отношении обучающиеся выступают в роли пассивной, воспринимающей стороны, преподаватель в роле активной, воздействующей стороны. Однако здесь ослабевает обратная связь, которая необходима для понимания личного жизненного опыта учащихся, в контексте которого преподаваемое знание трансформируется и изменяет смысл. В силу этого становится невозможным не только выстраивание ассоциативного ряда,

связывающего опыт учащегося с опытом культуры, но даже более или менее адекватная трансляция самих гуманитарных знаний. При симметричном отношении активность преподавателя и активность учащихся уравнивают друг друга. Преподаватель не только обучает, но и сам учится у студентов, усваивая их язык и закреплённые в их жизненном опыте формы восприятия. Это позволяет ему вести диалог не только со своей позиции, но и с позиции самих учащихся, что открывает новые возможности для сопоставления и ассоциирования самых разных элементов культурного знания. Это неизбежно порождает сложности при формализации учебного процесса, так как понимание данного материала в широком культурном контексте, во-первых, приобретает элемент неопределённости, и, во-вторых, может принципиально изменяться по мере расширения контекста понимания, что затрудняет формальную оценку знания по общезначимым критериям. Можно, конечно, ограничиться необходимым минимумом фактологического пласта гуманитарных знаний, но как показала практика тестирования студентов по гуманитарным дисциплинам, такой подход не позволяет оценить действительный уровень подготовки студента. Очевидно, что оценивание студентов должно носить комплексный характер. При тестировании и на экзамене оценивается усвоение фактологического пласта знаний, во время прохождения практики оцениваются практические навыки и умения, а сама глубина творческого освоения дисциплины может быть проверена уже за пределами экзаменов – на олимпиадах, научных конференциях или творческих конкурсах.

### ***3.2. Курс философии как поиск языка взаимопонимания***

Изучение философии способствует формированию целостного взгляда на мир, в контексте которого человек может определить собственное место в жизни и значимость тех задач, которые он ставит в своей профессиональной деятельности. Однако здесь преподаватель философии сталкивается с проблемой взаимопонимания: если в негуманитарных науках знания не зависят от личной позиции ученого, вследствие чего они одинаково понимаются и преподавателем, и студентами, то философские знания всегда выражают личностную позицию автора. Поэтому преподавание философии предполагает иной подход, отличный от подхода к преподаванию негуманитарных дисциплин.

Цель преподавания философии на нефилософских факультетах состоит в том, чтобы научить студента выражать свою позицию на одном из философских языков. Подобно тому, как в области программирования есть специалисты, а есть пользователи программ, есть специалисты в области филологии, а есть люди, анализирующие художественную литературу в силу личного интереса, точно так же есть специалисты в области философии, а есть люди, которые пользуются философией для лучшего понимания себя и других. Преподавая философию студентам-неспециалистам, нужно помнить, что она преподается для их дальнейшего личного пользования.

Из этого следует, что ни при каких обстоятельствах недопустимо навязывать им ту или иную философскую позицию. Студентам должна преподаваться не простая сумма знаний с указанием того, что правильно, а что нет, а один из философских языков, на котором каждый из них сможет выражать свою позицию. Преподаватель философии не должен брать на себя миссию проповедника, его задача скромнее, а именно в том, чтобы обучить студента языку, на котором тот сможет выразить свою позицию и понять позиции других людей.

Поскольку от студентов должно требоваться умение пользоваться одним из философских языков, курс философии выстраивается последовательным вводом новых терминов и способов их употребления, обеспечивая постепенность перехода на новый язык.

Обучаясь чужому языку, человек первоначально переводит новые слова и выражения на родной язык. Поэтому преподаватель философии должен понимать, как именно студенты на первых этапах изучения философии переводят новые формы выражения на привычный для себя язык. Именно тут возникает серьезная проблема, ведь преподаватель и студенты могут не только не знать языки друг друга, но даже и не задумываться над тем, что их языки различны. Эта проблема обуславливает специфику учебного курса философии, которая состоит в симметричности участия студента и преподавателя в учебном процессе, заключающейся в том, что не только студент обучается языку преподавателя, но и преподаватель одновременно с этим обучается языку студента.

\*\*\*

Язык по своей природе динамичен, он постоянно трансформируется, выражая опыт каждого нового поколения. Можно наблюдать, как на протяжении веков происходит трансформация

грамматики, формы слов и их значений, однако, наряду со столь значительными изменениями постоянно происходят микроизменения, связанные со сменой ассоциативного и эмоционального контекста слов. Наиболее очевидным это становится в процессе преподавания философии новому набору студентов.

Преподаватель и студент говорят на одном естественном языке, используют одни и те же слова и, казалось бы, должны одинаково их понимать, однако, эмоционально-ассоциативный контекст восприятия значений слов у преподавателя и у студента уже разный. Всякое слово соотносится не с одним строго закрепленным значением, а с полем возможных значений, из которого в данном контексте вычленяется значение слова в конкретной речевой ситуации. Даже при условии, что грамматическая структура, формы слов и их смыслы не претерпели трансформаций, смена эмоционально-ассоциативного контекста уже ведет к изменению способа вычленения значений слов, что очень часто является причиной непонимания между студентами и преподавателем.

В качестве иллюстрации можно привести рассказ Х.Л. Борхеса, в котором описана фантастическая ситуация: некто Пьер Менар решил заново написать роман «Дон Кихот». Не переписать, а именно самостоятельно написать такое произведение, которое слово в слово совпало бы с произведением М. Сервантеса. В этом мысленном эксперименте Х.Л. Борхес показывает, как изменится смысл притом, что сам текст останется без изменений вплоть до запятой, но зато будет погружен в другой ассоциативный контекст. Пьер Менар пишет «Дон Кихота» на том же самом испанском языке, что и М. Сервантес, однако язык П. Менара имеет другую историю, нежели язык М. Сервантеса: «Столь же ярок контраст стилей. Архаизирующий стиль Менара – иностранца как-никак – грешит некоторой аффектацией. Этого нет у его предшественника, свободно владеющего общепринятым испанским языком своей эпохи»<sup>4</sup>. Еще больше различий возникает в смысловом содержании текста. Одна и та же фраза: «...истина – мать которой история, соперница времени, сокровищница деяний, свидетельница прошлого, пример и поучение настоящему, предостережение будущему», – имеет разный смысл у М. Сервантеса и П. Менара. «Написанный в семнадцатом веке, написанный «талантом-самоучкой» Сервантесом, этот перечень – чисто риторическое восхваление истории»<sup>5</sup>. Однако у П. Менара Х.Л. Борхес обнаруживает в данном высказывании совсем другой смысл: «Менар, современник Уильяма

---

<sup>4</sup> Борхес Х.Л. Пьер Менар, автор «Дон Кихота» // Борхес Х.Л. Оправдание вечности. М.: ДИ-ДИК, 1994. С. 51

<sup>5</sup> Там же. С.50.

Джеймса, определяет историю не как исследование реальности, а как ее источник. Историческая истина для него не то, что произошло, она то, что, как мы полагаем, произошло. Заключительные слова... – нагло прагматичны»<sup>6</sup>. Аналогично этому высказанное студентом не будет совпадать с высказанным преподавателем, даже если студент, прекрасно понимая смысл и значение всех слов в отдельности и высказывания в целом, дословно воспроизведет философский тезис, изложенный преподавателем. При этом степень различия высказываний может значительно превосходить различия, выявленные Х.Л. Борхесом при сопоставлении текстов двух разных авторов «Дон Кихота».

В процессе обучения постоянно приходится учитывать то обстоятельство, что когда люди говорят на одном и том же языке, они могут воспринимать речь совершенно по-разному, как будто разговаривают на разных языках. При этом не только каждое поколение, но и каждая социальная группа внутри одного поколения формирует специфическое восприятие языка общения. Хуже всего, если преподавателю кажется, что поскольку он все просто и понятно объяснил, это дает ему право строго спрашивать студента на экзамене, в то время как студент не смог уловить, о чем идет речь, так как язык преподавателя уже успел стать для него чужим. Студенты перестают понимать отдельные примеры, которые их предшественникам казались простыми и иллюстративными, или же напротив, воспринимают их искаженно, усматривая различные двусмысленности.

Например, слово «метафизический» для учившихся в советский период будет иметь негативный оттенок, о чем могут даже и не подозревать те, кто учился позже. Для преподавателей, получавших образование в советский период, слово «практика» может иметь идеологически нагруженный контекст, в то время как студенты будут ассоциировать это слово либо с научно-экспериментальным подходом, либо с прагматичными установками. У обычных студентов слово «идеальное» ассоциируется вовсе не с умопостигаемым бытием, а с чем-то очень хорошим в обыденном смысле. Преподаватель может понимать свободу как положительную ценность или как трансцендентальную способность поступать в соответствии с собой, а студент – как произвол или как потворство желанию делать то, что хочется в данный момент. «Эйдос» на первых этапах знакомства с философией многими воспринимается как нечто оторванное от жизни, торжественно-возвышенное, в то время как Платон воспринимал эйдосы как нечто естественное для повседневности, данное уму при восприятии привычных окружающих вещей. Слово «умосозерцание» многим

---

<sup>6</sup> Там же. С. 50-51.

студентам принципиально не понятно: «Как это можно видеть умом?» – порой недоумевают они. Слово «сознание» у преподавателя может ассоциироваться с областью идеального бытия, а у студента – с активностью мозга. Слово «бытие» очень часто вообще ни с чем не ассоциируется, а потому кажется непонятным студентам, привыкшим представлять любое содержание как нечто конкретно-вещное: «Вот стол, он есть здесь и сейчас, а бытие – это как и где?» Вне своей истории слова кажутся непонятными даже в том случае, если их значение точно известно. Само слово «философия» у студентов может ассоциироваться с бессодержательными разговорами, в которых много непонятого и ничего определенного. При этом студенты, получая от преподавателя точные определения слов, вполне могут их усвоить, но это усвоение искажается иным ассоциативным фоном, о котором преподаватель может и не догадываться. Иногда расхождение в понимании возникает уже во время пояснения впервые вводимых слов. Чаще всего это связано с натуралистическим истолкованием теоретических понятий. Например, объяснение преподавателя студенты могут неправильно истолковать, поняв «априорный» не как «первичный по отношению к эмпирическому опыту», а в буквальном смысле как «врожденный» или «когда-то раньше вложенный в сознание».

Узнавая от преподавателя о сократической иронии, стоическом принятии судьбы, эпикурейском отношении к удовольствиям или ницшеановском отношении к людям, студент будет переводить понимание этих форм отношения к жизни на язык их аналогов в собственном жизненном опыте, имеющих уже совсем другой контекст. Однако студенты редко начинают обсуждать философские темы с преподавателем на языке собственного понимания, обоснованно полагая, что преподаватель негативно отнесется к профанной форме изложения. При таком переводе возможны ошибки, и необходима коррекция понимания со стороны студентов, что в свою очередь требует понимания их языка. Только при такой коррекции можно помочь студенту перейти от языка его собственного первоначального понимания к философскому языку. Например, знакомясь с неоплатоническим или стоическим отношением к жизни, студенты для себя могут обозначить это одним словом – «пофигизм», ассоциативно связанным с повседневностью самих студентов и пока не позволяющим увидеть различия между позициями Плотина и стоиков. Понимая неизбежность таких ассоциаций с привычной повседневностью, преподаватель должен объяснить, чем античное мироощущение отличается от современного, тем самым раскрывая особенности позиции каждого рассматриваемого философа. Ошибки, вызванные

соотнесением философского термина с другим ассоциативным полем, могут кардинально изменить понимание философской позиции. Например, восприятие слова «удовольствие» в ассоциативном контексте обыденного человека предопределило негативный образ эпикурейского учения, а схоластический и идеологический ассоциативный контекст, сформированный советской школой, сохраняет негативный образ философии и в настоящее время.

Из сказанного следует вывод, что обучение языку философии должно вестись не на основе языка преподавателя или студента, а на основе языка, вырабатываемого в процессе общения преподавателя и студента.

Наиболее распространенная ошибка заключается в том, что, стараясь быть понятным, преподаватель начинает переводить значение философских тезисов на собственный язык, на котором он привык общаться, забывая при этом, что не только философский язык, но и его привычный язык общения также первоначально не понятен студентам. Другой ошибкой преподавателя очень часто становится мнение, что ситуацию обучения можно заранее спланировать. Конечно, учебный план занятия не только можно, но и должно разработать заранее, однако нельзя заранее знать, как предложенный учебный материал будет восприниматься студентами. Невозможно загодя выработать язык изложения материала, а потом по ходу занятий доработать его так, чтобы студенты понимали. Предварительно готовиться должен лишь учебный материал (тексты и концепты) и регламент его трансляции (план и структура занятия), однако ассоциативный язык, на котором будет осуществляться трансляция знаний, должен формироваться непосредственно в самом учебном процессе.

В связи с этим основной задачей лекции является формирование эмоционально-ассоциативного поля восприятия преподаваемых знаний. Лекция не должна сводиться только к трансляции информации, так как для этого существуют гораздо более эффективные средства: учебники и справочники. Студент, читая книги, успевает получить намного больше информации, чем слушая лекции. Однако перед студентами, изучающими философию по письменным источникам, встает задача соотнесения философского языка данного текста с собственным языком. Для этого необходимо выстроить ассоциативное поле восприятия текста, релевантное ассоциативному фону собственного языка, что для студента может оказаться очень трудной задачей, так как автор философского текста не мог знать специфику языка будущих читателей и, соответственно, не мог заложить в свой текст отсылы к ассоциациям, возникающим у студентов, еще незнакомых с философией.

Преподаватель, ассоциативное поле восприятия которого уже сформировано, может даже не догадываться, почему студенты не понимают простой, казалось бы, текст. При хорошем знании философии преподаватель порой перестает замечать, что сами философские тексты написаны на разных языках, и поэтому может не понимать, что без предварительного разграничения их контекстов ставит перед студентами непосильную задачу параллельного понимания этих текстов.

Формируя ассоциативное поле восприятия знаний, преподаватель во время чтения лекции показывает, что именно в излагаемом материале может быть особенно важно, что просто интересно, а что эвристично для творческих поисков. Благодаря этому лекция должна обеспечить возможность быстрого усвоения текстов при самостоятельной работе студента. Студент начинает воспринимать материал эмоционально разнообразно, и благодаря этому находить в тексте эмоционально-значимые ориентиры, которые помогают выделить ключевые идеи, обеспечивающие быстрое понимание текста. Если же студент пропустил лекцию, то чужой философский текст, скорее всего, будет им воспринят эмоционально однотонно. Поэтому поиск ключевых идей для понимания займет у него несопоставимо больше времени.

Порой непонимание контекста у пропустивших лекцию студентов вызывает непреодолимые трудности при подготовке. Например, читая первый абзац, студент пытается осмыслить его непривычное построение, но не может найти точку зрения, с которой смысл прочитанного прояснился бы. Такая точка зрения обеспечивается общим контекстом произведения, но студент этого не знает, и, не уловив смысл первого абзаца, безуспешно пытается точно также вне контекста понять смысл следующего, и так продолжается до тех пор, пока у него не кончается терпение. Подобные безрезультатные попытки могут внушить студенту ошибочную мысль, что он якобы не способен понимать философию, и, может быть, даже совсем отвратят от предмета. Вместе с тем предварительное прояснение контекста понимания вполне могло бы помочь не только быстро уловить основную мысль текста, но и получить интеллектуальное удовольствие от ознакомления с ним. Трудности понимания чаще всего вызваны незнакомым языком, а не природными способностями студентов. Это связано с тем, что, как считает Б.А. Успенский, язык «некоторым образом организует самое информацию, обуславливая отбор значимых фактов и установление той или иной связи между ними: то, что не описывается на этом «языке»,

как бы вообще не воспринимается общественным адресатом, выпадает из его поля зрения»<sup>7</sup>.

Важно то, что во время чтения лекции преподаватель не просто обучает студентов философскому языку, но погружает их в исторический контекст собственного ассоциативного языка, на котором он сам как бывший учащийся начинал понимать философию. На семинаре же сам преподаватель должен погрузиться уже в исторический контекст ассоциативного языка студентов. Благодаря этому преподаватель узнает, как именно студенты понимают язык его лекций, что позволяет вносить коррективы в их чтение. Именно на семинаре происходит формирование общего языка обучения для преподавателя и студентов путем формирования более широкого контекста, соотносимого с контекстами восприятия как студентов, так и преподавателя. Если этот контекст истолковать как «семиотическое пространство», то к нему подойдет следующая характеристика Ю.М. Лотмана: «Семиотическое пространство предстает перед нами как многослойное пересечение различных текстов, вместе складывающихся в определенный пласт, со сложными внутренними соотношениями, разной степенью переводимости и пространствами непереводимости»<sup>8</sup>.

Слияние ассоциативных контекстов языка преподавателя и языка студентов можно образно представить в виде метафорической иллюстрации, предложенной Ю.М. Лотманом: «Проблема пересечения смысловых пространств усложняется тем, что рисуемые нами на бумаге кружки представляют своеобразную зрительную метафору, а не точную модель этого объекта. Метафоризм, когда он выступает под маской моделей и научных определений, особенно коварен. Любое смысловое пространство только метафорически может быть представлено как двухмерное, с четкими однозначными границами. Реальнее представить себе некую смысловую глыбу, границы которой образуются из множества индивидуальных употреблений. Метафорически это можно сопоставить с границами пространства на карте и на местности: при реальном движении по местности географическая линия размывается, вместо четкой черты образуя пятно. Пересечения смысловых пространств, которые порождают новый смысл, связаны с индивидуальным сознанием. При распространении на все пространство данного языка эти пересечения образуют так называемые языковые метафоры. Последние являются фактами общего языка коллектива»<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Успенский Б. А. История и семиотика // Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М.: Гнозис, 1994. С.10.

<sup>8</sup> Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб: Искусство, 2000. С. 30.

<sup>9</sup> Лотман Ю.М. Там же. С.26.

В связи с этим становится ясно, чего не должен делать преподаватель на семинарских занятиях. Преподаватель не должен ожидать, что язык его изложения будет понятен студентам даже в том случае, если предшествующие поколения студентов прекрасно этот язык понимали. Преподаватель не должен задавать для самостоятельной подготовки материал фрагментарный, т.е. находящийся вне общего контекста преподавания. Весь материал, по которому будет проводиться итоговая аттестация студента, должен быть преподавателем объяснен и контекстуально прояснен. Преподаватель не должен задавать философский текст без предварительного обучения языку этого текста и не должен одновременно задавать разнородные тексты, написанные на разных философских языках. В процессе работы со студентами нефилософских специальностей должен доминировать какой-либо один философский язык. Иные языки также могут преподаваться, но только при условии освоения одного языка на достаточном уровне для того, чтобы на него можно было переводить идеи, высказанные на других философских языках.

Из сказанного вытекает первый принцип проведения семинара – отказ от предвзятости. Начиная работу с новым поколением студентов, преподаватель должен отказаться от всех представлений о том, что студенты изначально должны знать и уметь – все это ему придется каждый раз выяснять заново, работая с новыми потоками. Второй принцип предполагает симметричность процесса обучения в отношении преподавателя и студентов. Успешность формирования общего языка обучения обеспечивается совместной активностью студентов и преподавателя. Иными словами, здесь предполагается не одностороннее обучение, при котором студенты пассивно воспринимают информацию, а взаимное обучение, при котором не только студенты учатся у преподавателя, но и преподаватель у студентов. Поэтому процесс освоения языка общения всегда должен носить симметричный характер, предполагающий равноценное участие в общении всех сторон, в то время как процесс преподавания научных дисциплин асимметричен, так как в его основе изначально заложена предпосылка, состоящая в том, что преподаватель значительно лучше студента знает предмет. *Не всегда легко совмещать асимметричный принцип преподавания и симметричный принцип формирования языка общения, но именно это совмещение только и может обеспечить успешность обучения.* Готовность преподавателя к тому, чтобы самому учиться языку общения, формирует у студента в процессе образования активную позицию, мотивируя его вместе с преподавателем участвовать в выработке общего языка.

### ***3.3. Внутренняя динамика истории философии и особенность ее преподавания***

Философская система имеет ценность не сама по себе, а в силу того, что выражает жизненный опыт и мировосприятие человека. Поэтому нет никакого смысла изучать историю философии вне соотнесенности с личным и культурно-историческим опытом.

Философские системы древности имеют для нас значение в той мере, в какой они показывают видение мира человека другой культуры, расширяя тем самым наше мировосприятие. Благодаря этому открывается возможность посмотреть со стороны на собственную картину мира и заметить в ней нечто, что мы не могли увидеть раньше, когда воспринимали ее как единственно возможную. Собственно, философы других эпох, с которыми мы мысленно ведем диалог по мере изучения их трудов, открывают нам дверь в иные пространства культуры. Этим определяется подход к преподаванию истории философии.

Устное преподавание открывает такие возможности, которые крайне трудно реализовать, обучая по учебным и научным текстам. Обращаясь к аудитории, преподаватель с ориентацией на слушателей выстраивает ассоциативное поле, задающее новый контекст понимания, в котором знания соотносятся с личным жизненным опытом студентов. В связи с этим можно выделить принцип контекстуальности как один из основных принципов преподавания философии.

Этот принцип используется и при преподавании истории философии. Ведь раскрыть идеи прошлого, выражающие совершенно иную картину мира, преподаватель может, задав широкий контекст восприятия этих идей, в котором опыт другой культуры будет как-то соотнесен с опытом учащихся. Однако принцип контекстуальности позволяет понять чужую философию, но его недостаточно для того, чтобы раскрыть внутреннюю динамику развития философской мысли. Для этого наряду с принципом контекстуальности также необходим принцип культурно-мировоззренческого противопоставления.

На начальном уровне понимания человек склонен видеть общую основу в самых разных мировоззренческих системах. Это связано с тем, что он невольно упрощает всю сложность изучаемого явления до понятного ему уровня. На продвинутом уровне понимания человек начинает видеть своеобразие каждой системы. Естественно, что на начальном этапе студенты закономерно упрощают изучаемые философские системы до своего понимания, и если они вычитывают из

учебника, например, что вода в философии Фалеса есть первоначало всего, то, скорее всего, так и поймут буквально, что речь идет о самой обычной воде, которой они умываются. Чтобы объяснить, что у Фалеса речь идет о первозданном хаосе, а не об обычной воде, необходимо показать различие восприятия мира у античного и современного человека. Без этого изучение философии Фалеса Милетского теряет всякий смысл.

Однако недостаточно показать противоречие между античной и современной картиной мира, логика развития философской мысли становится понятной лишь тогда, когда будет показано противоречие между позицией самого философа и мировосприятием, характерным для его культуры. Например, учение о числах Пифагора соответствует интуиции античной пластики, являющейся парадигмой античной картины мира. Числа представляются у Пифагора также конкретно и наглядно для ума, как конкретно и наглядно для органов ощущений представляется человеческое тело. Это позволило Пифагору выделить идеальное бытие само по себе – мир чисел, однако данное учение об идеальном бытии тесно связано с учением о метемпсихозе, согласно которому душа и тело противопоставлены, что противоречит античной интуиции тела. Это противоречие стало движущим принципом развития античной мысли, и мы наблюдаем, как на последующих этапах развития античной философии в самом учении о переселении души степень противопоставленности души и тела снижается.

Именно античная интуиция привела Парменида к открытию вечного, неподвижного, идеального Единого, но философски обосновывая свою идею, он объявил весь эмпирический мир данным не «по истине», а лишь «по мнению». Эта позиция противоречила античному мироощущению, для которого реальным было всё – и духовная, и телесная сферы. Зенон Элейский, сформулировавший четыре апории, пошел на открытый конфликт с античным мировосприятием, в котором недопустимо было что-либо считать мнимостью. Поэтому неизбежно должны были возникнуть философские концепции, призванные снять возникшее у Парменида противоречие между философским пониманием и мироощущением. Одним из вариантов ответа Пармениду было учение Демокрита об атомах и пустоте, которое, в свою очередь, породило новые противоречия иного рода. Другим вариантом ответа было учение о мире эйдосов Платона.

Также мы видим, что и философская позиция Сократа формировалась как реакция на мировоззренческий конфликт софистов с картиной мира жителя античного полиса. Раскрывая эти противоречия,

можно объяснить студентам необходимость возникновения тех или иных философских позиций в истории античной мысли.

Гносеологическая ориентация западной философии также обусловлена противоречием между новой гносеологической установкой – теорией отражения, и стремлением обосновать естественное убеждение человека о познаваемости мира. Ведь, если мы признаем, что в сознании нам даны только образы отраженной действительности, то столкнемся с принципиальным гносеологическим препятствием при попытке доказать, что образы сознания отражают действительность адекватно. Философские концепции Р. Декарта, И. Канта и других формировались в стремлении преодолеть это противоречие между философской установкой и личным мировоззренческим убеждением.

Без понимания противоречия между позицией мыслителя и культурно-обусловленным мировосприятием невозможно понять логику развития русской философии. Ведь толчком к ее формированию послужил конфликт преобладающего в обществе представления о месте России в истории с позицией П.Я. Чаадаева, заявленной в его первом «философическом письме». Общественное российское сознание определялось завышенными претензиями на духовную исключительность, в то время как П.Я. Чаадаев в своем письме указал на отсутствие реализации этой претензии в эмпирической жизни. Это шло в разрез с господствующим пониманием места России в истории, что вызвало крайне агрессивную ответную реакцию общественности и власти. Однако, как показал Н.А. Бердяев в своей книге «Русская идея», именно этот конфликт философской позиции П.Я. Чаадаева с российским общественным сознанием стал толчком для формирования оригинальной русской философской мысли<sup>10</sup>. Необходимость дать П.Я. Чаадаеву именно философский ответ привела к формированию двух общественно-политических течений русской мысли, представленных западниками и славянофилами, и возникновению философии истории в России.

В философии В.С. Соловьева мы также находим противоречие между личной религиозной позицией мыслителя, понимавшего тварной мир как нечто принципиальное иное нетварному, и философским оформлением этой позиции в учении о Софии, где граница между тварным и нетварным уже не была столь ясна. Однако именно это противоречие подтолкнуло к дальнейшему развитию метафизики всеединства и привело к разнообразным философским способам осмысления Софии.

---

<sup>10</sup> Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. М.: Наука, 1990. С. 72.

Более того, вся русская религиозно-философская традиция конца XIX начала XX веков противоречила естественной гносеологической установке – теории отражения, определяющей европейское и российское мировосприятие. В соответствии с этой установкой сознание обязательно предполагает познающего субъекта, а познание осмысливается как отражение действительности в сознании. Однако В.С. Соловьев говорит о Софии, которую можно понимать как сознание, предшествующее познающему субъекту, и о вере как об особом интуитивном восприятии сущего до всякого отражения в сознании. Такое понимание соответствует естественной установке античного человека, не имевшего представления о теории отражения, однако противоречит современному мировосприятию.

Не только позиция В.С. Соловьева, но и позиции других русских мыслителей намного ближе к античному и средневековому мировосприятию, чем к современному. Это противоречие позволяло, с одной стороны видеть в современной картине мира то, что не замечают философы, разделяющие ее установки, с другой стороны, служило движущей силой дальнейшего развития русской философии, которая должна была привести к новым открытиям, если бы линия ее развития не была насильственно прервана репрессиями. Таким образом, можно утверждать, что понимание конфликта между философской позицией и культурно-историческим контекстом этой позиции позволяет понять логику развития истории философии, также как и эволюцию культурного самосознания, которая привела к современной общественной ситуации.

### ***3.4. Преподавание философии на медицинских специальностях***

Специфика медицины по сравнению с другими науками в том, что медицинское знание рассматривается как соотнесенное с основополагающими для медицинской деятельности ценностями жизни и здоровья. В медицинской науке теоретический подход всегда направлен на практическую реализацию ценности здоровья. Сфера деятельности врача – работа с людьми, направленная на освобождение от страданий. Врачу приходится решать вопросы жизни и смерти человека, опираясь на методы доказательной научной медицины. В связи с этим в медицинской деятельности возникают противоречия между теоретическим научным подходом и практической целью, которая имеет ценностный и вненаучный характер. Эти противоречия имеют аксиологический, гносеологический и парадигмальный характер.

Аксиологическое противоречие вытекает из несоизмеримости пользы здоровью и вреда личности, который может возникнуть в процессе лечения. С помощью научных методов возможно оценить степень эффективности и риска того или иного метода лечения, но невозможно оценить моральный ущерб для личности. В силу этого научные методы лечения должны корректироваться моральной установкой иногда вопреки логике научного подхода к лечению. Отчасти принципы разрешения аксиологического противоречия в медицине дает биоэтика. И хотя биоэтика прежде всего нормативная наука, ее ценностные основания можно выявить только используя философские методы. Это ставит перед преподаванием философии задачу выявления ценностных ориентиров медицинской деятельности.

Гносеологическое противоречие вытекает из принципиальной несоизмеримости упрощенного научного описания и самой действительности, выходящей за пределы любого описания. Наука изучает не саму действительность во всем ее многообразии, а только то, что относится к предметной области конкретной дисциплины, подчинено определенным закономерностям и подтверждается независимым наблюдателем. Поэтому всякая наука неизбежно редуцирует многообразие опыта жизни к собственной предметной области. Предмет медицины – болезнь как данность и здоровье как цель. Практическая задача достижения этой цели не всегда может быть формализована в научном дискурсе, или, говоря проще, не всякую болезнь можно объяснить чисто медицинскими причинами. Таким образом, специфика медицины в том, что в ее предмете всегда присутствует неформализуемый элемент, что противоречит общенаучной установке, требующей редукции опыта к наблюдаемым закономерностям определенной предметной области.

Научное знание раскрывает не просто факты, но необходимые связи между ними. Поскольку существует множество различных научных традиций, очевидно, необходимые связи можно установить различным путем. Между одними и теми же фактами можно установить разные отношения. Способ их установления зависит от предпосылок науки, которые включают в себя аксиомы и постулаты, предметную область, принципы ее функционирования, исходные понятия. Задача науки в том, чтобы выявить все вытекающие из предпосылок следствия, на основе которых раскрываются необходимые связи между фактами. Такая постановка задачи предполагает неизбежность редукции многообразия опыта к предметной области науки. Все, что не соответствует принципам ее функционирования, исключается из рассмотрения. Однако в силу собственной практической ориентации

медик сталкивается с фактами того, что протекание болезни не всегда укладывается в научное описание, так как не все болезни вызваны медицинскими причинами. Возникающее противоречие между строгостью описания и практической задачей медик очень часто вынужден скрывать, подгоняя многообразные формы проявлений болезни к определенным моделям. Это приводит к выбору ошибочных методов лечения.

Чтобы избежать подобных ошибок, важно видеть границы применимости медицинского знания. Для этого необходима такая общая позиция, которая позволяет со стороны посмотреть на исходные предпосылки медицины и ее предметную область. Принципиальное отличие науки от философии состоит в том, что наука исключает возможность проблематизации собственных исходных предпосылок, философия же, напротив, ее предполагает. Поэтому перед преподаванием философии в медицинском вузе возникает задача формирования теоретической метапозиции, позволяющей определить границы применимости медицинского знания.

Однако противоречие может возникать не только между действительностью и способом ее описания, но и между различными способами описания, при сопоставлении которых невозможно оценить, какое из них более целесообразно, так как каждое подтверждается практическими результатами, которые недостижимы внутри другого описания. В этом случае речь идет о парадигмальном противоречии.

Преподавание философии в системе медицинского образования должно быть ориентировано на преодоление редукционистской установки, связанной с односторонним подходом. Редукционистская установка отчасти компенсируется наличием разных научных традиций, существующих независимо друг от друга. Однако на практике различные научные традиции оказываются невзаимопонимаемы. Как бы долго ни развивалась западная медицинская традиция, она принципиально не достигнет тех результатов восточной медицины, которые были получены на иных исходных предпосылках и объяснительных принципах. Доказательная медицина Запада исходит из неявной предпосылки естественнонаучного понимания причинности, в соответствии с которым всякое физическое следствие должно иметь физическую причину. В восточных культурах медицинские традиции базируются на иных принципах взаимосвязи явлений, в соответствии с которыми физические симптомы болезни могут быть связаны не только с физиологическими причинами, но и с духовными, с нравственным состоянием пациента, с его отношением с другими людьми, с включенностью в космические ритмы и т.п. Для восточного целителя

недопустимо ставить диагноз только на основе выявления исключительно физиологических предпосылок, и позиция западного медика ему кажется предельно однобокой.

Исходные предпосылки, которые лежат в основании науки, задают направление и границы ее развития, поэтому как бы долго ни развивалась западная медицина, в ней невозможно получить те результаты восточной медицинской традиции, которые обусловлены иными объяснительными принципами. Верно и обратное. При этом достижения каждой медицинской традиции могут быть эффективными при решении практических медицинских задач, что провоцирует попытки механического заимствования медицинских методов без понимания их объяснительных принципов. С позиции строгого научного подхода это недопустимо, поскольку сама по себе эффективность метода лечения еще ни о чем не говорит, так как из наблюдаемого факта не следует его необходимость. Научный подход начинается лишь тогда, когда выявляется, что наблюдаемые процессы возникают с необходимостью, и если западная медицина не располагает исходным понятийным аппаратом восточной медицины и исходит из иных постулатов, то становится невозможным выявить необходимый характер результатов, получаемых восточным целителем.

Специфика современной ситуации определяется столкновением разных культурных традиций, которое происходит не только на макроуровне, в форме взаимодействия между народами и государствами, но и на микроуровне, в сознании отдельно взятого человека. В первую очередь с этим сталкиваются медики, когда к ним приходят пациенты, которые затем могут обратиться и к знахарю, и к экстрасенсу, и к восточному целителю, а потом вновь требовать от врача, опирающегося на подход доказательной медицины, продолжения курса лечения. Очевидно, что врач не обязан знать ни знахарские ритуалы, ни методы восточного целительства, однако, ему необходимо выстраивать отношение с пациентом, в сознании которого смешались различные мировоззренческие системы. Речь здесь может идти не об объединении различных целительских подходов и не о заимствованиях, а о диалоге. Такой диалог становится возможен только на теоретической основе, позволяющей исследовать исходные предпосылки различных медицинских традиций, т.е. на основе философии медицины, которая становится своеобразной метапозицией, позволяющей определить границы и возможности других позиций.

Парадигмальное противоречие возникает не только между различными медицинскими традициями разных культур, но и между различными уровнями описания в рамках одной и той же культурной

традиции, в частности, между физиологическим, психологическим и духовным уровнями. Непонимание границ применимости методов определенного уровня описания может привести к трагедии. Например, если хирург решится избавить пациента от жалоб на душевную боль с помощью лоботомии, он вместе с этим уничтожит и его личность. Однако в хирургии нет понятия личности, и поэтому невозможно выявить причиняемый лоботомией ущерб. Чтобы оценить границы применимости хирургических методов необходимо выйти за пределы хирургии, в данном случае, в область психологии. Но и психология не решает всех душевных проблем человека, ведь его страдания могут быть обусловлены не психологическими причинами, а религиозными.

Сложность разграничения разных уровней описания болезни состоит еще и в том, что одни и те же симптомы могут иметь различную природу, которую невозможно определить, не выходя за пределы какого-либо одного из подходов. Допустим, речь идет о страхе замкнутых пространств. Причина этого страха может быть троякой: либо физическая, либо психическая, либо духовная. В первом случае лечением должен заниматься терапевт, во втором – психолог, в третьем, священник или другой человек, обладающий духовной силой.

Физическая причина страха замкнутых пространств может заключаться в повышенном мышечном тонусе. Если для расслабления мышц человеку необходимо двигаться, то он будет агрессивно воспринимать любое ограничение пространства движения, что легко перерастает в фобию. Подобный страх можно искусственно создать с помощью галлоперидола, вызывающего мышечное напряжение вплоть до судорог. В этом случае лечение должно носить терапевтический характер, будучи направлено на мышечную релаксацию. Вторая возможная причина – психическая, например, связанная с детской травмой, когда ребенка сильно напугали, заперев в темном чулане. Повзрослев, он позабыл об этом эпизоде, но любое замкнутое пространство по ассоциации вызывает страхи, связанные с травмирующей ситуацией. В этом случае лечение должно носить психологический характер, будучи направлено на устранение бессознательного комплекса. Третья возможная причина – духовная. Страх замкнутых пространств может быть следствием прямого психического воздействия извне. Никакие терапевтические или психологические методы лечения в этом случае неэффективны, помочь человеку можно только духовными средствами в соответствии с религиозной традицией.

В данном случае важно не просто определить границы уровня описания, но выявить позицию, позволяющую дать содержательную

оценку ситуации, на основе которой вообще можно ставить вопрос о выборе какого-либо теоретического подхода. Иными словами, необходимо дать предварительное описание ситуации до того, как будет определен теоретический уровень ее исследования. Это позволяет сделать феноменологический метод философии, ориентированный на максимально точное описание непосредственного опыта сознания. Феноменологический подход позволяет разработать язык описания состояния болезни без ссылки на ее онтологический источник, что можно будет использовать, как метод предварительного диагностирования до того, как будет определена природа данного заболевания и выбран соответствующий подход к ее исследованию и лечению. Это указывает на особое значение преподавания феноменологии в курсе философии для студентов медицинских вузов.

### ***3.4.1. Философская интеграция знания в медицинском образовании***

Медицина как научно-практическая форма знания не представляет единой традиции. Медицинские знания, сформулированные в контексте иной культурной установки, оказываются непереводаемы на язык современной медицины. Это, однако, противоречит чисто практической направленности медицинского знания, ориентированного на применение всех методов, приводящих к положительному практическому результату.

Если бы речь шла о других научных системах, то подобное противоречие не бросалось бы в глаза, можно было бы просто констатировать множественность научных подходов и с чистой совестью забыть о нем, работая в рамках выбранной научной традиции, не обращая внимания другие.

Однако медик ориентирован не на теорию, а на конкретную практическую задачу – на оказание реальной помощи больному. Он обязан использовать все средства для помощи человеку и поэтому не может отмахнуться от тех форм медицинского знания, которые хотя и непереводаемы на язык современной медицины, но, тем не менее, являются работающими и практически испытанными в других медицинских традициях. Перед медиком встает неразрешимая дилемма: с одной стороны, он обязан использовать медицинские знания для реальной помощи человеку, с другой стороны, он не может их использовать, так как его медицинское мировоззрение не может интегрировать в себя эти знания. Данное противоречие порождает кризис медицинского знания, обусловленного столкновением

многообразие медицинских практик и теоретическими объяснительными принципами, неспособными охватить всю сферу этих практик.

Это противоречие перманентно для медицинского знания в силу его эмпирической ориентации на практику, а значить и на практические результаты иных медицинских традиций, которые не может включить в себя современное медицинское мировоззрение.

Одним из способов загладить данное противоречие является частичная адаптация медицинских достижений других культур в современной медицинской практике, примером чему может служить иглоукалывание, которое начинает активно использоваться в медицинских клиниках.

Однако, современная медицина, сколь бы долго ни развивалась, принципиально не способна включить в себя объяснительные принципы китайской медицины (которые, собственно, и породили традицию иглоукалывания), в частности – учение о Дао, энергии Ци, гармонии Инь и Ян и т.п. Вместо этого мы наблюдаем совсем другое. Столкнувшись с тем, что практика иглоукалывания имеет положительные практические результаты, в рамках современного мировоззрения выдумывается теория *ad hoc* (для данного случая). Иглоукалывание объясняется с точки зрения рефлексотерапии, причем все то многообразие китайской медицины, которое не укладывается в концепцию рефлексотерапии, оказывается за бортом.

Это ущербное понимание иглоукалывания при его применении в современных медицинских институтах имеет практические негативные следствия. Во-первых, медик, изучающий иглоукалывание в рамках концепции рефлексотерапии, т.е. теории "для данного случая", не может творчески использовать свои знания. Из изучения китайских источников он может узнать, воздействием на какое именно сочетание точек тела он достигает того или иного практического результата, но он не может найти новое сочетание точек, ориентированное на специфику той конкретной задачи, с которой он сталкивается.

Китайский врач, объясняющий воздействие иглоукалыванием на организм концепцией меридианов, по которым циркулирует энергия Ци в аспекте Инь или Ян, всегда может самостоятельно найти необходимую комбинацию точек, воздействуя на которые он может привести в гармонию соотношения энергии Инь и Ян, что должно привести к выздоровлению человека.

Во-вторых, европейский врач, понимающий иглоукалывание только как рефлексотерапию, совершенно не понимает границы применения этой практики, в отличие от врача, опирающегося на те объяснительные

принципы, которые и предопределили возникновение практики иглоукалывания. Это приводит к тому, что в современных клиниках иглоукалывание очень часто используется не на пользу, а во вред больному.

Иными словами, практика иглоукалывания демонстрирует, что сформулированное выше противоречие не только не сглаживается, но наоборот обостряется при всякой попытке переноса медицинских практик одной культуры в медицинскую традицию другой культуры. Это противоречие требует своего разрешения в метамедицинской позиции, допускающей возможность синтеза знания разных медицинских традиций. В рамках такой метамедицинской позиции может выступить философия.

Таким образом, к задачам философии мы сможем отнести проблемы, не решаемые в рамках медицинского знания без выхода за его пределы. Это, прежде всего:

- диалог между разными медицинскими традициями и интеграция медицинского знания;
- анализ границ и возможностей медицинского знания;
- включение в медицинский горизонт немедицинских феноменов, связанных с целительством, таких как ритуал, знахарство, шаманизм, психосоматические практики восточных религий и т.п.

Такая интегральная задача философии по отношению к медицинскому знанию должна ставиться, прежде всего, в системе медицинского образования, что выделяет предмет философии как особый в системе других предметов при преподавании медицины.

Это, в свою очередь, должно определять и само содержание курса философии в медицинском вузе. Центральной темой курса философии для медиков должна стать философская антропология. Темы "философия человека", "философия личности", "философия свободы", "философия тела", "философия смерти" становятся основополагающими. Все другие разделы философии должны рассматриваться в отношении антропологической проблематики.

С другой стороны, курс философии должен вырабатывать у медика мировоззренческий плюрализм, который позволит ему понимать медицинские достижения других культур, не находящие объяснения в границах его медицинского мировоззрения. Эта задача должна решаться в темах, раскрывающих границы и возможности человеческого познания, в частности – научного, анализирующих другие формы человеческого постижения мира – религиозную и мифологическую. Студенту должно быть показано, что научная картина мира не может пониматься как "более совершенная" или более адекватная

объективному миру, нежели картина мифологическая. Особое внимание должно быть уделено философии ритуала, без которого в ряде культур, как известно, не мыслится процесс исцеления человека.

Практическое применение философии должно быть показано в выработке методов и языка для анализа психосоматических практик восточных религий, позволяющих включить их в горизонт медицинского мировоззрения. Для этой цели в курсе философии должен быть дан анализ традиции классической йоги в Индии и тибетской йоги, представленной, в частности, в шести доктринах Наропы (школа кагьютпа), а также даосской практики достижения бессмертия в рамках традиции внутренней алхимии, основанной Чжанем Бо-дуанем.

Кроме изучения конкретных достижений психосоматических практик восточных религиозно-философских систем, студенту должен быть продемонстрирован сам практический характер знания в восточном понимании. Если западная медицинская традиция относится к знанию как к информации, адекватно отображающей реальное положение вещей, и которое может быть практически использовано, то восточное понимание рассматривает знание с точки зрения его непосредственного воздействия на сознание человека, на строй человеческой личности, порождающего определенные практические следствия (освобождение от страдания, расширение восприятия, просветление и т.п.).

Так, например, проблема анестезии с точки зрения современной медицины требует знания физиологии человека и методов воздействия на нее, производящих обезболивание. Это знание само по себе не может войти в структуру личности, изменить ее строй, оно остается внешней информацией, которой можно пользоваться для достижения практической цели. С точки зрения восточного мирозерцания все не так. Достаточно, например, чтобы человек просто понял основы учения шуньявады, (причем понял не внешним образом, а именно пережил это понимание таким образом, чтобы оно изменило структуру его личности), чтобы он освободился от любой физической боли. Знание на Востоке не столько информация о действительном положении вещей и методах практического воздействия на них, сколько сила, изменяющая и формирующая человека таким образом, что возникающие проблемы сами решаются в процессе воздействия знания на структуру личности.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что философия является необходимым элементом медицинского образования, позволяющим медику в его практической деятельности правильно относиться к медицинским и целительским феноменам, которые не включаются в границы современного научного

мировоззрения, а также на должном уровне вести диалог с медицинскими традициями других культур. Все это становится достижимым только при условии выполнения философией функции интеграции знания вообще и медицинского знания в частности.

### ***3.5. Значение трансценденталистского подхода для изучения психологических дисциплин***

Подготовка психологов должна проводиться ведется по двум направлениям: изучение психофизиологии человека и ориентированное на психологию изучение гуманитарных дисциплин. В связи с этим особое значение при подготовке специалистов-психологов имеет изучение философской традиции трансцендентализма.

Психическая жизнь человека в равной степени интересует как философов, так и психологов, однако их методы изучения различны. Психология – это, прежде всего, наука. Она ориентирована на получение общезначимого проверяемого знания, и поэтому позволяет изучать только тот пласт психической жизни, который подчинен закономерностям, проверяемым независимым наблюдателем. Не обусловленные закономерностями психические явления принципиально не могут быть предметом научного рассмотрения, однако, они могут стать предметом изучения философии.

Научные понятия соотносятся с отдельными свойствами предмета, при этом они абстрагированы как от других свойств, так и от самого предмета. Научное понятие относится не к самому изучаемому предмету, а лишь к идеальному объекту, в котором представлены выделенные частные свойства. Под научное описание попадает не сам объект, а только закономерности, в соответствии с которыми эти свойства проявляются. Философские понятия формируются не путем абстрагирования от предмета, а путем смыслового обобщения всех возможных свойств предмета. Смысловое обобщение выявляет сущность, объединяющую разнообразные свойства в единый предмет. Поэтому обобщающий смысл соотносится с любыми свойствами предмета, включая и те, которые не подпадают под определенные закономерности.

В силу этого философия позволяет рассматривать свободу воли, самоопределение личности и другие явления психической жизни, которые оказываются за пределами психологических закономерностей. Психология как наука может ставить вопрос не о самой свободной личности как таковой, а о тех психологических закономерностях, с

которыми сталкивается эта личность. Психолог может признавать или нет свободную волю как фактор психической жизни, однако у него нет средств для ее описания. Включение гуманистической психологией в научное описание феномена свободы воли неизбежно повлекло отход от строгости научного описания. Поэтому только на основе четкого разграничение философского и научно-психологического подхода к явлениям психической жизни можно определить, в какой степени они могут друг друга дополнять.

Психологическое изучение человеческой души опирается на наблюдение и эксперимент. Неподчиненное закономерности свободное волеизъявление личности может быть рассмотрено лишь как единичный факт, который оказывается за пределами психологического описания. Можно описать, с какой именно психологической ситуацией сталкивается свободная личность и мотивации ее поступков, но ни саму свободную личность, ни сами ее будущие поступки. В лучшем случае описанию подлежит лишь психологическая структура личности, представляющая собой устойчивую систему ее внутренних мотиваций.

В связи с этим возникает проблема границы психологического описания. Ведь психологическая мотивация не детерминирует действие, и на одну и ту же мотивацию личность может отреагировать совершенно по-разному. Однако строгость научного описания предполагает выявление необходимых закономерностей. В силу этого наиболее вероятная реакция на мотивацию начинает рассматриваться в качестве необходимой, что позволяет абстрагироваться от фактора свободы воли. Чтобы говорить о свободной реакции на мотивацию следует выйти за ограниченность естественнонаучного понимания причинности, в соответствии с которой всякое явление должно иметь предшествующую причину.

В соответствии с таким узким пониманием причинный ряд рассматривается в хронологической последовательности. Поскольку предшествующая психологическая мотивация не детерминирует ответное действие, она выступает не в качестве его причины, а в качестве повода. Действие становится свободным от предшествующих факторов, поэтому его описание невозможно в рамках хронологической обусловленности. Тем не менее, оно вполне возможно в рамках трансцендентальной обусловленности. Поэтому при изучении психологических феноменов жизни психологический подход может быть дополнен трансценденталистским.

Термин «трансцендентальный» характеризует априорное знание. И. Кант называл трансцендентальной ту форму разума, которая структурирует априорное знание. Во многих случаях термины

«трансцендентальное» и «априорное» взаимозаменяемы. Дальнейшее развитие трансцендентализма позволило понять трансцендентальную сферу не только как формальную структуру разума, но и как структуру человеческой экзистенции, т.е. как динамическое и историчное бытие. В этом широком смысле к трансцендентальному относится все содержание человеческого бытия, которое априорно упорядочивает познание и мир, в котором человек живет. Это позволяет выявить трансцендентальный характер волевого и ценностного самоопределения личности.

Трансценденталистский подход к психике предполагает описание априорных структур, задающих смысловое содержание психических явлений. Эти структуры усматриваются интуитивно, метод их познания носит умозрительный характер, а достоверность полученного знания проверяется не наблюдением, а возможностью выстроить целостное представление о человеческом сознании и опыте в соответствии с другими его интуициями. Однако психологическое познание предполагает обобщение данных, полученных методами наблюдения и эксперимента. Его истинность определяется возможностью удостоверения независимым наблюдателем. Умозрительное познание априорных структур не удовлетворяет требованию научной верифицируемости, поэтому их выявление неизбежно оказывается за пределами возможностей психологии как науки. Поскольку философское обоснование истины принципиально отличается от научного, истинность описания априорной структуры психики имеет свое философское обоснование, отличное от психологического.

Для И. Канта истинность такого описания базировалась на интуитивной очевидности априорного. В этом есть своя логика: раз априорная структура лежит в основе познания, то ее невозможно поставить под сомнение в процессе познания. Метод ее познания будет заключаться в очищении интуитивно очевидного от всего, что случайно и сомнительно. Именно таким путем идет Э. Гуссерль, формулируя феноменологический метод. «Археология очевидностей» становится основным методом традиции трансцендентализма, требующим строгого и логичного критического анализа, в соответствии с которым интуитивно очевидное отграничивается от всего остального.

Для И. Канта и Э. Гуссерля была характерна вера в возможность выявления универсальной и общезначимой априорной структуры сознания. Если бы это удалось, то обосновать взаимодополнительность трансценденталистского и психологического подходов было бы значительно проще, так как описание априорного удовлетворяло бы требованию общезначимости. Однако уже М. Шелер обосновал, что

априорное может быть не только всеобщим, но и уникальным, присущим только одной личности. Кроме того, в основе своеобразия каждой культуры лежат собственные априорные принципы. Это требует корректировки обоснования истинности описания априорного. Поэтому истинность в данном случае следует определять как соответствие собственному самосознанию и личностному опыту.

Это позволяет философу выявлять априорную структуру собственной уникальной личности, в которой он выражает себя. Реализация данной возможности породила философию экзистенциализма. Общезначимость здесь относится не к самому описываемому опыту, а к методам описания, в соответствии с которыми независимый наблюдатель может повторить все шаги мысли философа и понять уникальность личного жизненного опыта. Такая коррекция понимания истинности открывает новые возможности: можно изучать априорную структуру уникального психического содержания, которое принципиально не укладывалось в наблюдаемые психические закономерности. Например, психические явления, обусловленные уникальным чувством внутреннего долга, совести и т.д. Это позволяет также говорить не только об общезначимых ценностях, но и о неповторимом ценностном самоопределении, в котором личность отличается от других личностей.

Ценность – это особый смысл, наделяющий значимостью явления, события, поступки, цели и т.д. Если для акта мысли необходимо актуальное наличие смысла в умозрении, то для волевого поступка совершенно не обязательно умозрительно представлять ценность, она и так имманентна волевому намерению. В этом заключается специфичность ценности по отношению к другим смыслам. Из этого следует, что ценности не предзаданы в качестве смысловых определенностей, но формируются в самоопределении свободной воли. Однако свободу нельзя обосновать эмпирическими методами, так как свободное самоопределение первично эмпирическому бытию и не детерминировано им. Поскольку ценностное самоопределение определяет прочие феномены психической жизни, оно носит трансцендентальный характер. Чтобы обосновать возможность свободного самоопределения необходимо провести различие между хронологической и трансцендентальной обусловленностью.

Естественнонаучное понимание причинности фиксирует хронологическую обусловленность, в соответствии с которой каждое событие имеет предшествующую причину. Эмпирический подход на основе метода наблюдения и эксперимента побуждает перенести принцип хронологической обусловленности на область психической

жизни, что не всегда оправдано. В этом случае все поступки человека истолковываются как обусловленные только его восприятием эмпирической ситуации, психологическим складом, предшествующим опытом и знаниями. Однако у человека всегда остается возможность поступить вопреки этой обусловленности. Он способен сам формировать мотивацию своих поступков независимо от внешних мотиваций. Независимая от эмпирических и психологических обстоятельств мотивация задается человеком сообразно с данной во внутреннем самоопределении ценностью. Хотя этот процесс самоопределения осознается во времени, тем не менее, это не отменяет его первичности по отношению к любому другому данному во времени содержанию. Следовательно, процесс ценностного самоопределения носит трансцендентальный характер и не может быть описан в соответствии с эмпирическими методами психологии.

Априорное первично по отношению ко всему тому, что протекает во времени. В этом смысле априорное вневременно. Однако вневременность не следует сводить только к предзаданной неизменной определенности. Вневременное также может обладать своей динамичностью и внутренним становлением. Например, самость человека первична по отношению к любому эмпирическому содержанию, протекающему во времени. Это проявляется в том, что человек в акте самосознания соизмеряет любое свое эмпирическое проявление с внутренним чувством себя – самостью. Вневременность самости заключается не в том, что она якобы «находится» где-то за пределами времени, а в том, что в каждом конкретном моменте времени она обнаруживается как первичная по отношению к любому темпоральному содержанию. Содержание самости раскрывается в своем внутреннем генезисе за пределами эмпирической обусловленности. Иначе говоря, самость содержательно определяется в акте самоопределения свободной воли, которая первична по отношению к психической и эмпирической сферам.

Если личность рассматривать только с эмпирической позиции, то тогда невозможно обосновать свободу воли: каждый психический акт предполагает свою обусловленность предшествующим психическим актом. Эту последовательность взаимообусловленности, которая не оставляет места для проявления свободы воли, обозначим как «хронологическая обусловленность». Однако самоопределение воли не детерминировано предшествующими психологическими актами и может быть описано как процесс в моменте настоящего – «теперь». Опыт самообнаружения существования всегда раскрывается в модусе настоящего времени. Прошлое также проживается в настоящем (память,

ретенция), при этом «прошлое само по себе» – всего лишь абстракция. Поэтому и обусловленность настоящего прошлым существует лишь в абстрактном представлении.

В соответствии с хронологическим пониманием обусловленности свободный акт самосознания должен совершаться по отношению к знанию, которое ранее было помещено в человека извне: акты мышления и самосознания обуславливают акт свободной воли, который в свою очередь обуславливает новую ситуацию, связанную с новыми актами мышления и самосознания. При таком понимании приходится признать иллюзорность свободы воли.

В соответствии с трансцендентальным пониманием свободы воли, акты мышления и самосознания сами как таковые являются процессом самоопределения свободной воли. Свободный акт воли самообнаруживается в имманентных себе актах мышления и самосознания, и поэтому он не детерминирован предшествующими актами.

Полемика по поводу свободы воли между трансценденталистами и эмпириками очень напоминает спор между рационалистами и эмпириками. Эмпирики обосновывают свою позицию ссылкой на поэтапное развитие человека, которому, прежде чем выносить суждения, нужно иметь какие-либо эмпирические знания. В качестве неявной предпосылки здесь присутствует хронологическое понимание обусловленности. Рационалисты указывают, что любой акт восприятия уже предполагает наличие какой-либо смысловой структуры, которая делает его возможным. Причем наличие подобных структур обнаруживается в любом проживаемом в модусе настоящего моменте «теперь» безотносительно к последовательности течения времени. В данном случае подразумевается трансцендентальное понимание обусловленности.

Трансценденталистский и психологический подходы вполне могут быть согласованы в психологических исследованиях только при условии их четкого разграничения. Психологическими методами можно описать не саму свободу воли, а психологическую ситуацию, в которой совершается свободное действие. Однако само свободное действие создает новую ситуацию, в которой также можно выделить вновь образовавшиеся закономерности. Обоснование возможности действовать требует применения трансценденталистских методов, а описание психологических условий действия и их последствий – психологических.

Трансценденталистский подход позволяет выявить базовые структуры психики, которые задают форму проявления

психологических явлений. Казалось бы, вполне достаточно обобщить наблюдаемые психологические явления, чтобы выявить лежащие в их основе базовые априорные структуры. Однако такое обобщение допускает произвольный синтез эмпирического материала, позволяя обосновать практически любые концепции. Произвольность синтеза позволяет подогнать под теорию любые факты, в силу чего она становится нефальсифицируемой, а значит и ненаучной.

Примером тому может служить теория сексуальности З. Фрейда, который ошибочно полагал, что базовые структуры бессознательного можно определить чисто психологическими методами наблюдения и анализа. Однако эмпирическое обобщение фактов у Фрейда производится таким образом, что любой новый факт можно подогнать под заданную теорию. С такого рода допущениями можно выстроить какую угодно альтернативную концепцию, которую также будут подтверждать любые эмпирические факты. Проблема в том, что при переходе от обобщения эмпирической информации к априорным структурам мы не обладаем критериями, позволяющими определить обоснованность именно этого способа обобщения. Лишь трансценденталистский подход раскрывает смысловую необходимость априорной структуры психики, при этом психологические методы хотя и не позволяют обосновать эту структуру, однако позволяют изучать конкретные психологические ситуации в соответствии с выделенной априорной структурой. Например, мы вполне можем пользоваться психологическими методами, применяя на практике теорию сексуальности З. Фрейда, однако этих методов недостаточно, чтобы доказать необходимость и обоснованность данной теории.

Иначе говоря, трансценденталистский подход позволяет обосновать априорную возможность психологических ситуаций, а психологический подход позволяет описывать закономерности, которым подчинены определенные этими априорными предпосылками психологические ситуации. Трансцендентальное не выводится из психологической ситуации, тем не менее, задаваемая трансцендентальными принципами ситуация описывается психологическими методами. В зависимости от характера трансценденталистской позиции возможны различные варианты согласования философского знания и психологического исследования.

Понимание трансцендентального как формы познания и психической жизни позволяет выявить необходимый характер связи между наблюдаемыми психическими явлениями.

Понимание трансцендентального не только в формальном, но и в содержательно-смысловом аспекте как эйдетической основы сознания

позволяет открывать в психической жизни целостные явления, несводимые к своим психическим составляющим, как это можно наблюдать на примере гештальт-психологии.

Понимание трансцендентального как сферы свободного самоопределения позволяет понять осмысленность жизни, ценностные и жизненные ориентиры, которые задают принципиально новую психологическую ситуацию. Невозможно описать в соответствии с психологическими закономерностями смысл жизни человека, его духовные ориентиры, однако вполне можно психологически описать человеческую ситуацию в связи с тем или иным ценностным самоопределением, как это можно видеть на примере экзистенциальной психологии. Выделение априорной структуры человеческой экзистенции относится к задачам экзистенциальной философии, однако рассмотрение психологической ситуации человека, определенной его экзистенциальным выбором, предполагает применение психологических методов.

Сейчас уже очевидно, что ни одна культура не может претендовать на исключительную истинность своих исходных предпосылок по отношению к другой культуре. Но если это так, то мы утрачиваем опору на казавшиеся незыблемыми априорные истины. В силу этого возникает новая философская задача проблематизации априорной смысловой структуры, результатом чего должно стать понимание трансцендентальной сферы в ее внутреннем становлении.

Априорная структура мироописания отфильтровывает все, что не укладывается в космос данной культуры, выявляя лишь один из возможных срезов реального мира. В силу этого различные априорные структуры мироописания обуславливают различные, но равноправные космосы культур. Чтобы понимать другую культуру, необходимо проблематизировать любые определенные формы сознания.

Эта проблематизация требует радикализации феноменологического метода. Э. Гуссерль ставит под сомнение все эмпирическое и случайно-психологическое, открывая за этим пласт смысловой определенности, понимаемый им как самоочевидности сознания. Однако всякая определенность, в том числе и смысловая – не первичный опыт, а результат работы сознания, и поэтому также должна быть проблематизирована.

В соответствии с трансценденталистским подходом я выделяю критически-феноменологический метод, проблематизирующий априорные данности сознания, благодаря чему в их основании выявляется первичный опыт, который понимается процессуально, т.е. в движении от первичной неопределенности к определенной данности.

Благодаря этому можно описать сам процесс формирования априорной структуры смыслового и эмоционального бытия, выявляя возможность альтернативных априорных структур, определяющих различные космосы культур, что позволяет также понять психологические традиции иных культур.

При подготовке психологов особый интерес представляет психологическая традиция вед и буддизма, в которой религия, философия и психология совпадают. Индийский космос подчинен не физическим законам, а психологическим – это психокосмос. Космогенез переводим на язык психологии, а путь освобождения предполагает разработку всевозможных психосоматических практик. Освоение психологических традиций восточных культур позволяет существенно расширить методы психологии и обогатить их тщательно разработанным категориальным аппаратом.

Поэтому изучение трансценденталистского подхода должно стать неотъемлемым элементом подготовки специалистов-психологов.

### ***3.6. Задачи художественного образования***

Художественное образование, нацеленное на освоение творческих профессий, отличается от научного тем, что наряду с передачей определенных знаний, преподаватель должен уметь передавать ученикам такой опыт, который носит принципиально неопределенный характер. Подготавливая будущих литераторов, музыкантов, актеров, режиссеров, необходимо формировать у них такие навыки и умения, которые связаны с интуицией и индивидуальным эстетическим чувством. Поэтому преподавателю приходится давать студентам не только точные знания, но и такие, которые носят принципиально неопределенный характер. Поскольку не все знания можно формализовать, чтобы выразить в какой-либо определенной форме, удобной для воспроизведения, в практике художественного образования приходится использовать метод контекстуального изложения. Неопределенный материал может быть понятным в том случае, если правильно выразить контекст понимания.

Однако усвоение учащимися материала в процессе художественного образования предполагает иной тип контекстуальности, нежели в процессе усвоения научных дисциплин. Как говорилось ранее, контекст понимания материала, который объясняет преподаватель естественнонаучных или математических дисциплин, задается самой изучаемой дисциплиной. Задача

преподавателя – правильно выстроить общее представление о предмете изучения таким образом, чтобы по контексту можно было понимать частные изучаемые положения. Если в научном образовании контекст понимания находится внутри самого учебного предмета, то в художественном образовании контекст понимания выходит за пределы учебного предмета и задается личным эстетическим чувством студента и преподавателя, произведениями искусства, художественными практиками, сложившимися традициями, новейшими течениями, творческими экспериментами и даже сложившейся на данный момент модой. Именно в столь широком контексте студент переосмысляет изучаемый материал. Поэтому понимание этого материала, во-первых, носит изначально неопределенный характер, и, во-вторых, может принципиально изменяться по мере расширения контекста понимания. В соответствии с этим, задачей преподавателя будет выстраивание ассоциативного поля восприятия излагаемого материала так, чтобы выразить достаточно широкий контекст его понимания.

Контекстуальный характер понимания в художественном образовании имеет сильные и слабые стороны. В том случае, когда студент пассивно воспринимает контекст излагаемого материала, будет проявляться слабая сторона, а именно – принципиальная неопределенность изучаемого материала, затрудняющая его воспроизведение и оценивание. Если студент активно усваивает материал, самостоятельно выявляя новые контексты понимания, то будет проявляться сильная сторона, заключающаяся в стимулировании творческого начала в студенте.

Если предмет изучения научных дисциплин сам по себе носит строго определенный характер, то в художественном образовании изучаемый предмет каждый раз заново открывает все новые свойства по мере расширения контекстов понимания со стороны студента или преподавателя. Иными словами, изучаемый предмет не дан как нечто определенное, но постоянно усложняется и изменяется, что определяет творческий подход к усвоению материала, который постепенно должен перейти в самостоятельное художественное творчество студента. Искусство призвано выражать неповторимый личный опыт, в соответствии с этим нужны методологии художественного образования, устанавливающие равновесие между творчеством, которое невозможно уложить в определенные границы понимания, и строгой, точной формой художественных средств.

Можно отметить такую закономерность – чем менее определённы, содержательно или методически, читаемые предметы, тем формальнее требования к студентам при оценке знаний по этим предметам. Данная

закономерность выражает естественное стремление души человека к равновесию: неопределенность в одном должна компенсироваться строгостью и формальностью в другом, и наоборот. Это необходимо учитывать при определении соотношения творческой и формальной сторон преподавания художественных дисциплин.

Методику художественного образования удобнее продемонстрировать по аналогии с методикой философского образования, занимающей промежуточное положение между художественным и научным образованием. С научным образованием преподавание философии роднит теоретический характер знания, предполагающий строгий понятийный аппарат и логическое обоснование основных положений. С художественным образованием его роднит цель, определяемая самим характером изучаемого предмета. И искусство, и философия предполагают выражение внутреннего опыта и личностного отношения к миру, хотя это выражение и осуществляется разными средствами: в философии – рационально-теоретически на языке понятий, в искусстве – художественно-эстетически на эмоционально-образном языке. Иными словами, целью философии и искусства является выражение такого содержания, которое по своей природе принципиально неопределенно.

И философия, и искусство носят личностный характер и выражают ценностную сторону жизни человека, его мироощущение, отношение к жизни и к самому себе. И к философии, и к искусству неприменимо понятие прогресса, их вопросы и темы носят вечный характер и не устаревают. Нельзя сказать, что современная философия более высокоразвита или прогрессивна, чем древняя, точно также нельзя сказать, что современное искусство представляет собой более высокую ступень развития, чем искусство Возрождения. Просто каждое поколение находит собственные формы выражения, которые не лучше и не хуже, чем предшествующие, но просто иные.

Также как и преподавание художественных дисциплин, преподавание философии предполагает объяснение через контекст, задаваемый преподавателем через формирование ассоциативного поля восприятия. Вне контекстуальности невозможно объяснить философскую терминологию, ибо каждый философ вырабатывает собственный язык изложения, отражающий его внутренний жизненный опыт точно также, как художник или писатель формирует собственный художественный стиль, в котором отражается его уникальное видение мира и отношение к жизни.

Как было ранее сказано, можно делить три уровня понимания студентом философии. 1) Терминологический уровень изучения

философского языка, философских терминов и категорий. 2) Концептуальный уровень понимания всей философской системы, в контексте которой становится понятным индивидуальный философский язык. 3) Жизненный уровень осознания и раскрытия жизненного опыта, который стоит за данной философской системой. По аналогии можно выделить и три уровня понимания искусства. 1) Уровень понимания художественного стиля и языка выражения. 2) Уровень понимания создаваемой автором художественной реальности. 3) Уровень понимания личности автора и его внутреннего жизненного опыта.

В науке определенность и общезначимость задается самим изучаемым предметом, в философии, имеющей дело с принципиально неопределенным внутренним опытом человека, общезначимость определяется не самим изучаемым содержанием, а методом изучения, благодаря которому можно точно и последовательно воспроизвести порядок авторских рассуждений и обоснований. Автор может выразить собственное внутреннее жизненное содержание только тогда, когда в соответствии с философскими методами он воспроизведет последовательный переход мысли от своего неопределенного внутреннего опыта к определенному общезначимому содержанию. Философская обоснованность заключается в принципиальной возможности повторить ход мысли автора другим человеком, что обеспечивается формальной строгостью и логичностью его рассуждений. Чем неопределеннее содержание, тем более строгий метод необходим для его выражения.

Аналогичным образом обстоят дела и в сфере искусства. Здесь автор также стремится выразить изначально неопределенное содержание: свои чувства и внутреннее отношение к действительности. Неопределенность содержания должна уравниваться определенностью средств выражения, включающих стиль и художественные приемы. И хотя способность творчески самовыражаться в искусстве зависит только от таланта, и ей невозможно научиться, однако самими художественными приемами вполне можно овладеть независимо от степени одаренности. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для художественного образования, в котором должно соблюдаться равновесие между творческой и формальной сторонами обучения.

### ***3.5.1. Вопрос о художественной истине***

Поскольку в художественном образовании контекст понимания выходит за пределы учебного предмета и задается личными

эстетическими чувствами, возникают следующие вопросы: возможны ли формальные критерии оценки усвоения художественных дисциплин, и что преподаватель должен транслировать в качестве общезначимого знания, а что должно подаваться как субъективное мнение. Эти вопросы связаны с проблемой понимания художественной истины.

Истина – это соответствие знания действительности. Удостоверение общей истины разными людьми предполагает наличие общезначимого опыта. В науке истина – это соответствие знания эмпирически удостоверяемым реалиям, подтверждаемым независимым наблюдателем методами наблюдения, измерения или эксперимента, а общезначимость определяется характером самого эмпирического опыта. В философии истина – это адекватность выражения личностного самоопределения человека и его жизненного опыта в философской системе. Жизненный опыт индивидуален, поэтому общезначимость здесь достигается не в самих философских позициях, а в методах их обоснования, предполагающих логичность и последовательность раскрытия хода мысли философа, который читатель может воспроизвести и понять жизненные предпосылки данных философских рассуждений.

В связи с художественным творчеством становится проблематичным говорить не только об общезначимости опыта, но и общезначимости художественных стилей, методов и приемов, которые уникальны у каждого автора. Но без общезначимости понимание искусства было бы невозможным, и эту общезначимость можно найти в определенных процедурах, обеспечивающих понимание художественных стилей. Эти процедуры состоят в расширении контекстов понимания. Здесь можно провести аналогию с пониманием юмора. Допустим, русский рассказывает иностранцу анекдот. Понимание анекдота зависит от двух факторов – личного чувства юмора и культурного контекста восприятия. С первым фактором ничего поделать нельзя, но второй фактор можно изменить. Для этого иностранец должен направить усилия на понимание культурного контекста, в котором этот анекдот воспринимается русским. Хотя чувство юмора индивидуально, как индивидуальна и реакция на анекдот, сама возможность понимания контекста этого анекдота указывает на наличие общезначимых способов выражения одного культурного контекста в другом, или, как говорил Ю.М. Лотман, перевода одной семиотической системы культуры в другую. Можно сказать, что эстетический вкус, как и реакция на художественное произведение, также индивидуальны, тем не менее, должны быть общезначимые процедуры перевода культурного контекста восприятия

художественного произведения в иной культурный контекст восприятия, приводящие к его расширению. Таким образом, понимание контекста художественного произведения в качестве необходимого условия предполагает понимание другой культурной традиции, в контексте которой создано это произведение.

Можно выделить две стратегии процедуры расширения контекста. В соответствии с концептуальной стратегией выстраивается теоретическая система, которая дает иной целостный взгляд на мир, характерный для другой культурной традиции. В соответствии с ассоциативной стратегией происходит расширение поля ассоциаций восприятия культурных феноменов за границы привычного восприятия и раскрытие этих феноменов в контексте других культурных традиций. Это определяет основную задачу художественного образования: изучение различных культурных контекстов и способов их расширения.

### ***3.7. Специфика преподавания философии на технических специальностях***

Гуманитарное мышление принципиально отличается от технического. Это необходимо учитывать при преподавании философии на технических специальностях. Техника – это все то, что усиливает или заменяет способность человека конструировать искусственную реальность. «Технические науки описывают предметы, созданные руками человека. С одной стороны, эти предметы созданы благодаря накопленным научным знаниям, и поэтому их изучение должно соответствовать общенаучным требованиям, с другой стороны, эти предметы создавались конкретными людьми, которые в каких-либо частностях могли привносить случайные элементы или принимать не всегда логически обоснованные технические решения. Поэтому при практической реализации системных технических знаний возможно возникновение непредсказуемых аномальных факторов. Если в естествознании при изучении природных явлений выявление аномального фактора может служить указанием на возможность более глубокого теоретического понимания, то при изучении технических процессов, выявленные аномальные факторы далеко не всегда ведут к расширению теоретического понимания. Они могут быть внесены случайно либо при разработке технологии, либо при ее реализации, либо на этапе эксплуатации. Для решения вызванных ими технических проблем нет необходимости в создании более широкой теоретической концепции, достаточно найти локальное объяснение для данного случая,

которое, с одной стороны, не противоречит общему теоретическому пониманию, но, с другой стороны, принципиально не расширяет его. В связи с этим у специалистов вырабатывается специфический технический метод мышления. Он предполагает умение выделять в рамках общего системного подхода самостоятельные локальные задачи, каждая из которых имеет собственный способ решения, не связанный с решением параллельной задачи. В техническом мышлении на первый план выдвигается способность расчленять проблему и проводить локальный анализ каждого из ее аспектов»<sup>11</sup>.

Особенность технического мышления определяется в первую очередь тем, что сами понятия технических наук отличаются по своей природе не только от философских понятий, но и от понятий прочих естественных наук.

В философии объяснение достигается за счет смыслового обобщения, позволяющего найти общий смысл, в контексте которого по-новому переосмысляются все частные факторы. Этот смысл выражает сущность изучаемого явления, с которым философское понятие соотносится. Поскольку сущность лежит в основе всех качеств явления, как закономерных, так и закономерных, с помощью философских понятий можно осмыслять практически всё. В естественных науках понятие соотносится только с определенными качествами предмета, которые попадают в предметную область данной науки и представлены в виде идеального объекта. От всех остальных качеств и от самой сущности явления научное понятие абстрагировано. Поэтому в естественных науках изучаются не все качества, а только те, которые попадают в предметную область данной науки, закономерны и подтверждаются независимым наблюдателем. Научное описание переставляет собой идеальную модель, которая никогда не может точно воспроизвести эмпирическую данность. Например, чтобы дать физическое описание падения яблока, нужно рассмотреть Землю и яблоко как два идеальных физических тела в идеальных условиях, как будто ничего больше нет, так как учесть все реальные факторы, влияющие на падение яблока невозможно. Поэтому научное описание лишь приближено к эмпирической реальности, но никогда точно ее не воспроизводит.

В технической сфере приходится учитывать множество разных второстепенных факторов, от которых, как правило, абстрагировано естественнонаучное описание. Вычислить заранее все эти факторы

---

<sup>11</sup> Карпицкий Н.Н., Радишевская Л.В. Специфика преподавания философии в технических вузах // Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра. Сб. статей. Алейск, Барнаул: Изд-во «Сизиф» Д.С. Петрова, 2011. Вып. 1. С. 48.

невозможно, можно только учитывать их по мере накопления технической практики. Соответственно, техническое понятие должно быть соотносимо с множеством эмпирических характеристик, от которых абстрагированы понятия в естествознании. Например, на работу технического механизма могут влиять случайные обстоятельства или психологические факторы, которые инженер должен учитывать, но от которых абстрагируется физик или химик. При этом нельзя заранее как-либо определить предметную область, с которой должно соотноситься техническое понятие, так как необходимость такого соотнесения обусловлена чисто практическими соображениями технической эксплуатации, а не заранее определенными научными концепциями. Поэтому технические понятия утрачивают научную строгость, благодаря чему могут отсылать за пределы предметной области науки.

«Если возникает локальная проблема, выпадающая из общего контекста понимания, то при философском объяснении ее решают не за счет введения отдельного локального объяснения для данного случая, а путем такого углубления общей теоретической системы, при котором данная проблема включается в новый более широкий контекст. Локальные объяснения частных проблем без более широкого теоретического обобщения не являются философски эвристическими. В связи с этим одну и ту же проблему человек с философским складом ума будет пытаться решать принципиально иначе, нежели технически мыслящий человек.

Допустим, мы имеем проблему с неполадками в работе компьютера. Если техника ломается, то бессмысленно искать причину поломки путем теоретического обобщения всех факторов, так как источником неполадок могут оказаться совершенно не связанные между собой локальные факторы. Технически мыслящий человек будет рассматривать данную ситуацию не как цельную проблему, а как комплекс частных проблем, каждая из которых требует собственного подхода: проверка работы комплектующих компьютера, оценка их совместимости, плохой контакт, внешнее физическое воздействие, поиск ошибок в операционной системе, выявление конфликтов при установке драйверов и т.д. Благодаря своим навыкам и опыту он быстро выявит несвязанные друг с другом факторы, которые вызвали проблемы работы компьютера. Однако человек с философским складом мышления будет подходить к данной ситуации иначе. В его понимании все неполадки указывают на какую-то общую причину, поиском которой он займется в первую очередь. И лишь после того, как выяснит ошибочность этого мнения, он перейдет к анализу отдельных несвязанных факторов.

Естественно, что при таком подходе человек затратит значительно больше времени и усилий, решая подобную техническую проблему.

Это различие между техническим и философским мышлением особенно ярко проявляется при изучении языков программирования, которые, будучи созданы людьми, неизбежно включают в себя некоторые логически не выводимые конвенциональные элементы. Если человек привык мыслить обобщенно, то в языке программирования он будет каждый раз спотыкаться о произвольные конвенции, которые логически не вытекают из общего строения грамматики. Однако профессиональный программист понимает, что наряду с общими правилами языка есть и локальные правила, введенные по авторскому произволу, подобно тому, как произвольно были выбраны первые буквы раскладки латинской клавиатуры «QWERTY». Поэтому он не видит здесь ничего проблематичного и не испытывает дискомфорта. Однако при решении философских проблем, технически мыслящий человек, напротив, столкнется с трудностями, которые гуманитарий может просто не заметить или не придать им значения. Это обстоятельство может привести к очень серьезным проблемам при преподавании философии в техническом вузе.

Философские вопросы о свободе воли, сущности человека, смысле жизни и т.д., предполагают раскрытие выраженного в предельных понятиях обобщающего смысла, в контексте которого становятся понятными все другие частные проблемы. Допустим, если человек нашел смысл своей жизни в творческой самореализации, то в контексте этого общего понимания он будет оценивать и выбор поступка в конкретной ситуации, например, пожертвовать ли убеждениями ради достижения той или иной практической цели, до какой степени соглашаться на компромисс и т.д. При этом он не должен рассматривать жизненные проблемы с прагматической позиции в конкретной ситуации вне собственного самоопределения по вопросу о смысле жизни. Однако технический склад ума ориентирует именно на решение локальных проблем безотносительно к более широкой обобщающей позиции. Поэтому преподаватель философии, ставя перед студентом технического вуза задачу раскрыть ценностные, смысловые или сущностные предпосылки понимания человека, личности или свободы воли, должен предварительно пояснить, в чем заключается именно философский способ их решения. Без такого пояснения студенты предложат в качестве ответа совокупность локальных объяснений, вполне отвечающих прагматическим задачам в конкретных ситуациях. При этом они искренне будут недоумевать, что же не устраивает преподавателя в их ответе, и что ему, собственно, надо. Поэтому, если

преподаватель не учитывает различия между гуманитарным и техническим складом мышления, он не сможет донести материал до большинства студентов технического вуза.

Структура подачи материала философских дисциплин для студентов технических вузов должна принципиально отличаться от структуры преподавания студентам философских факультетов. Учебно-методические разработки по философии должны учитывать целевую аудиторию. Если они нацелены на философскую аудиторию, то должны отсылать к широкому ассоциативному полю восприятия студентов, выбравших философию своей профессией и потому интересующихся философскими проблемами за пределами учебной программы. Однако если целевая аудитория технически мыслящая, то в учебно-методических разработках должны преобладать не отсылы к широкому и неопределенному контексту, а описание процедур перехода от локальных объяснительных схем к широким смысловым обобщениям. Причем эти процедуры должны быть преподаны так, чтобы вызывать живой интерес к их дальнейшему применению. Это возможно, если философский обобщающий способ понимания будет подаваться как дополняющий к фрагментарному способу понимания, характерному для технического мышления. Благодаря этому студент обнаружит, что за частными локальными объяснениями скрывается более глубокий уровень понимания, на котором привычные вещи наполняются новым содержанием. Если гуманитарий воспринимает это широкое объяснение как нечто естественное, то студент с техническим складом мышления ощущает в нем новизну, что вызывает дополнительный интерес. С этим стихийно возникающим интересом к гуманитарной проблематике сталкиваются все преподаватели философии в технических вузах, однако не все понимают источник этого интереса и не всегда могут использовать его в процессе преподавания.

Правильному использованию новых возможностей, открывающихся в технических вузах для преподавания философии, способствует комплиментарно-контрастный подход. Он заключается в том, чтобы обучать философскому мышлению по принципу его контрастности техническому мышлению, опираясь на естественное любопытство студента, вызываемое новым восприятием. При этом философский способ мышления предлагается не как подменяющий или исключающий техническое мышление, а как дополняющий его. В результате такого подхода у студента возникает ощущение обретения целостного понимания, которое позволяет ему видеть проблему одновременно на разных уровнях осмысления. Это позволит ему при широком теоретическом обобщении сохранить преимущества

технического склада мышления. Такой сплав стратегий мышления может открыть принципиально новые творческие возможности студента»<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Карпицкий Н.Н., Радишевская Л.В. Специфика преподавания философии в технических вузах // Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра. Сб. статей. Алейск, Барнаул: Изд-во «Сизиф» Д.С. Петрова, 2011. Вып. 1. С. 48-52.

## **4. Преподавание и религия**

### ***4.1. Преодоление конфликта мировоззрений в процессе преподавания***

Преподавание религии, как и преподавание философии, не может сводиться лишь к трансляции определенного набора сведений – оно призвано ознакомить учащегося с целостной картиной мира. В этом главная цель преподавания религии и связанных с христианством дисциплин: христианской этики, богословия, истории церкви и т.д. Эта цель может быть достигнута только в том случае, если преподаватель сможет соотнести христианскую картину мира с картиной мира, которую формирует современная наука и которая привычна и естественна для учащегося. Чтобы избежать конфликта мировоззрений, связанных с двумя разными картинами мира, необходимо четко разграничить сферы религии и науки.

Наука ничего не говорит о вещах как таковых, она лишь дает описание закономерностей, которым подчинены свойства наблюдаемых явлений. Причем научное описание охватывает лишь те свойства, которые попадают в предметную область данной науки, выделенную путем абстрагирования от действительности. Научные понятия соотносятся не с самими реальными вещами, а с идеальными объектами – конструктами человеческого разума. Например, понятие анатомического тела фиксирует лишь анатомические свойства, но не само реальное живое тело человека, в котором тот себя ощущает. Иными словами, анатомическое тело как идеальный объект есть лишь конструкт ума, который не соотносим со многими реальными свойствами человеческого тела – личностными, эстетическими, эротическими и т.д. Научные понятия выделяются путем абстрагирования как от самого предмета, так и от любых его свойств, не попадающих в предметную область данной науки. С помощью этих понятий можно построить лишь модель, описывающую процессы в идеальных условиях.

Наука не описывает реальный мир, но лишь предлагает те или иные модели, описывающие закономерности, которым подчиняются наблюдаемые свойства. При этом онтологический статус наблюдаемых предметов не имеет никакого значения. Для науки совершенно не важно, существует ли наблюдаемый мир объективно как материальный, или же он порожден сознанием, важно лишь то, что в результате наблюдения, измерения или эксперимента обнаруживаются свойства, которые описываются научными закономерностями. Поэтому наука описывает не

реальный мир сам по себе, но лишь те свойства, которые, во-первых, включены в предметную область данной науки, во-вторых, подчинены определенной закономерности и, в третьих, эту закономерность может подтвердить независимый наблюдатель. Незаконмерное явление, даже если его удостоверяют множество независимых наблюдателей (например, чудотворное исцеление), не может быть предметом научного исследования.

Наука не может рассматривать человека самого по себе и не может описывать его как свободное существо, поскольку свобода воли не является закономерностью и поэтому принципиально не может быть дана в научном описании. Научно можно описать лишь проявления физических, биологических, психологических или социальных свойств человека, но в любом случае речь будет идти не о самом человеке, а об его идеализированной модели. Научная картина мира представляет собой множество различных моделей, которые даже не предполагают какую либо общую предметную область или систему описания. Но как только человек начинает выстраивать представление о мире самом по себе в соответствии с теми или иными научными моделями, он покидает область науки и переходит в область наукообразной мифологии.

Однако не только наука, но и религия не ставит задачу описания реального мира таким, какой он есть сам по себе. Сущность религии состоит в связи человека с Высшим началом, как бы это Высшее ни понималось в тех или иных религиозных традициях. Эта связь осуществляется в культе, который может быть предельно простым, сведенным к определенной молитве или мантре, или же очень сложным, включающим разнообразные обряды. Без культа не может быть религии, потому что обязательным условием религии является возможность реального изменения личности, вызванного ее связью с Высшим началом через культ. Причем имеется в виду не любое изменение, а только такое, которое направлено на осуществление идеала спасения (для восточных религий – освобождения). Целью любой религии является спасение (освобождение), все прочие задачи (например, понимание пути освобождения, нравственное совершенствование, общение с единовѣрцами, общинная жизнь и т.д.) носят вторичный характер.

Связь с Высшим началом переживается человеком в религиозном опыте. Высшее дано во внутреннем личностном опыте как откровение. Для понимания откровения догматика не нужна, она возникает лишь тогда, когда необходимо отсечь ложные пути интерпретации откровения. Поэтому откровение не выводится из догматики, но определяет ее. Задача догматики не в том, чтобы дать исчерпывающее учение о

религии, а в том, чтобы устранить препятствия к пониманию пути спасения. Следовательно, догматы неприменимы к областям, не связанным с учением о спасении. Благодаря этому ограничению сферы теоретического осмысления догматика может существовать параллельно с другими областями знания – философией, наукой и т.д., не вступая с ними в противоречие.

Наука лишь дает описание моделей мира, религия сообщает духовные ориентиры на пути к спасению, богословие как рефлексия над общецерковным опытом, предполагает описание религиозного опыта так, как он открывается всем членам Церкви. Ни между наукой и религией, ни между наукой и богословием не должно быть конфликта, так как нет общей почвы, на которой можно было бы конфликтовать. Интеллектуальный или мировоззренческий конфликт возможен лишь между мифологиями, в данном случае между наукообразной и религиозной мифологиями. Для его преодоления вовсе не требуется приводить научное описание в соответствие с религиозными представлениями или религиозное учение в соответствие с научными теориями, достаточно лишь четко обозначить цели научного и религиозного понимания мира.

Само слово «откровение» означает открытость, поэтому истины откровения вовсе не являются каким-то тайным знанием, нуждающимся в особом толковании, или достоянием избранных пророков. Истины христианского откровения даны членам Церкви как самоочевидность для всякого воцерковленного христианина. В богословской науке, являющейся теоретической рефлексией над религиозным опытом Церкви, есть два критерия истинности понимания откровения. Это преемственность традиции, восходящей к апостолам и самоочевидность для всех членов церкви, иначе называемая соборным сознанием. В соответствии с этим индивидуальное откровение подвижника, которое не переходит в соборное сознание, т.е. не становится самоочевидным для членов церкви, не может считаться церковным. При этом всякое противопоставление индивидуального откровения общецерковному понимается как опасная форма заблуждения.

Для всякого христианина самоочевидной истиной откровения является догмат о том, что мир благ, так как сотворен благим Богом. На первый взгляд это противоречит современному эволюционному описанию мира. Однако смысл догматов не в том, чтобы предложить описание мира, конкурирующее с наукой, а в том, чтобы указать человеку путь к спасению. Более того, в откровении принципиально не дано знание об устройстве мира. Можно лишь говорить о том, какое именно представление о мире в большей степени соответствует

религиозной интуиции. Например, средневековая геоцентрическая картина мира в большей степени соответствует религиозной интуиции, чем современные представления о нашей метagalктике, в которой мы затеряны как песчинка в океане. Религиозная интуиция свидетельствует, что жертва Христа имеет абсолютное значение для всего мира в целом, и поэтому в соответствии с ней более естественным кажется представление о том, что мы находимся в центре мира. Но ведь птолемеевский геоцентризм – всего лишь один из возможных способов описания, близких религиозной интуиции, но вовсе не единственный. Вполне можно, не отказываясь от современных представлений о нашей метagalктике, ввести в научное описание большее количество пространственных измерений таким образом, чтобы наша Земля перестала быть затерянной где-то на краю одной из бесчисленного множества галактик, но превратилась бы в новый центр многомерного пространства. Такое описание не в меньшей степени соответствовало бы религиозной интуиции, нежели потлемеевский геоцентризм, но и оно является всего лишь одним из возможных. Однако то, в какой степени научное описание соответствует религиозной интуиции, не имеет никакого значения, так как любое научное описание всего лишь модель, на смену которой со временем придут другие модели описания.

Догмат о творении указывает на вневременные духовные ориентиры, а именно на то, что все существующее является благом и самоценным. Ведь если Бог сотворил все из ничего, то ценность одной тварной вещи не может быть производной от ценности другой. Все самоценно в силу того, что оно является творением Божиим. Поэтому ценность человеческой жизни не может быть производной ни от какой идеи, будь то служение обществу или построение светлого будущего. Казалось бы, это противоречит современным научным эволюционистским представлениям.

Эволюционная теория может быть представлена и как научная модель, и как наукообразная мифология. В общественных науках теория эволюции в сочетании с идеей революции трансформировалась в учение о прогрессе, которое очень часто противопоставляют христианскому понятию божественного промысла. Идея прогресса мировоззренчески опасна тем, что обосновывает такую ценностную ориентацию, которая редуцирует значимость человека лишь до той пользы, которую он приносит будущим поколениям. С этой позиции все, кто не может приносить пользу обществу, перестают иметь какую-либо ценность. В христианской этике понятие пользы не играет никакой роли, так как, в соответствии с догматом о творении, всё безусловно самоценно.

Если руководствоваться догматом о творении как духовным ориентиром, то в этом случае он не будет препятствием для научного познания. Ведь научная теория – это лишь модель, которая призвана обобщить все имеющиеся эмпирические факты. По мере накопления новых фактов может быть выдвинута новая модель, при этом возможно объяснение фактов в рамках разных научных моделей. Научное знание исторически изменяется, и если вдруг начать согласовывать догматы с научными знаниями, то они тоже приобретут исторически изменчивый характер. В этом случае они перестанут служить духовными ориентирами, выражающими вечное и не зависящее от исторических условий откровение. Между наукой и религией всегда должна сохраняться дистанция, разделяющая историческое и вневременное. Задача науки – построить модель действительности, отвечающую накопленным эмпирическим фактам, задача религии не в том, чтобы моделировать действительность в какой-либо системе описания, а в том, чтобы показать путь к спасению. Человек вполне может оставаться на христианской позиции и при этом научно развивать эволюционную биологическую теорию в том случае, если будет относиться к теории эволюции не как к предмету веры, а как к обобщающей эмпирические факты модели, которую, по мере накопления новых фактов, можно будет заменить другой моделью. Такая позиция несколько не препятствует ему относиться к другому человеку как к творению Бога. Однако если он будет относиться к теории эволюции не только как к модели, но и как к системе мировосприятия, определяющей его отношение к другим людям, то он перестанет быть христианином.

Можно обратиться к примеру конфликта, связанного не с космологией или биологией, а с исторической наукой. Эфиопские христиане изображают Христа чернокожим. Однако исторически достоверно известно, что Христос был европеоидом. Означает ли это, что эфиопские изображения ошибочны? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо определить, какую цель имеет изображение Христа как африканца. Религиозная цель состоит в том, чтобы выразить истину откровения о становлении Бога единосущным человеку по естеству. Если бы в эфиопских церквях Христа изображали как на европейских иконах, то богооткровенная истина о вочеловечении второй ипостаси Бога была бы для эфиопов менее ясно выражена, а значит, и изображение было бы менее достоверным.

С эмпирической позиции изображение Христа эфиопами принципиально отличается от того, каким был Христос исторический (впрочем, в той или иной степени это верно относительно всех других иконописных ликов Христа). Достоверность изображения определяется

тем, насколько оно выразительно, а не тем, насколько оно формально уподоблено изображаемому. Поскольку для эфиопов изображение Христа в образе чернокожего полнее выражает самое главное – единую сущность Христа всем людям, то оно и более достоверно.

Подобно тому, как принципиально отличается человек от своего изображения, также принципиально отличается откровение от выраженности его в человеческом знании. Достоверность знания в религиозном понимании будет определяться тем, насколько полно выражено в нем откровение, которое само по себе остается трансцендентным по отношению к знанию. Однозначность научного утверждения определяется соотносительностью с эмпирической закономерностью, наличие которой может подтвердить независимый наблюдатель. Религиозная истина определяется соответствием откровению, трансцендентному по отношению к эмпирической сфере, поэтому богооткровенная истина может быть выражена в самых разных, порой взаимоисключающих формах знания. При этом возможны разные, иногда несовместимые формы человеческого понимания богооткровенных истин – логическое требование непротиворечивости здесь просто неприменимо.

Важнейшей задачей системы образования, как школьного, так и вузовского, является ознакомление учащихся как с современными научными достижениями, так и с вековыми духовными традициями. Однако уже на протяжении долгого времени эпизодически возникают споры о допустимости преподавания дарвинизма в школах, что свидетельствует о наличии конфликта мировоззрений, который можно преодолеть ясным разграничением цели понимания для религии и для науки. Ведь в данном случае конфликт возникает вовсе не между наукой и религией, а между мифологией дарвинизма и мифологическим объяснением мира, возникающем в силу стремления привести собственное представление о мире в соответствие с христианским откровением, которое остается трансцендентным по отношению к исторически возникающим представлениям о мире.

#### ***4.2. Место преподавания религии в условиях деградации образования***

Задача образования состоит в том, чтобы сначала давать базовые парадигмальные знания, формирующие единое культурное пространство, и уже только на основе этих знаний подготавливать специалистов в отдельных областях. Современная технология разрушения системы образования состоит в фрагментации процесса

образования с последующей аннигиляцией знания в каждом из этих фрагментов. Для этого последовательно уменьшается доля парадигмальных дисциплин, задающих контекст усвоения специализированных курсов.

Тематическое дробление курсов осуществляется в направлении полного выхолащивания какого-либо содержательного наполнения. Например, вместо философии могут читаться курсы «Философия служебной деятельности», «Философия конфликта и мира» и т.п. Узко специализированные предметы, которые могут иметь важное значение в контексте базовых знаний, теряют всякий смысл, если этих базовых знаний нет. Бессмысленно преподавать студентам предмет «История молодежных организаций в Сибири», если они имеют смутные, отрывочные представления об отечественной истории.

Если разрушение базовой основы образования ведется под предлогом специализации, то искажение самого смысла базовых знаний осуществляется под предлогом воспитательной работы. В советский период подобного рода фальсификации знаний проводились в соответствии с государственной идеологией, сейчас проводятся бессистемно и спонтанно. Под предлогом патриотического воспитания на уроках истории замалчиваются или искажаются исторические факты, в результате большинство студентов даже не знает, когда и на чьей стороне Советский Союз вступил во Вторую мировую войну.

В последнее время в системе образования наметилось новое направление идеологической работы, в основе которого лежит подмена религиозного образования религиозным. Знания о вероучении основных религий составляют такую же неотъемлемую часть гуманитарной основы нашего общего культурного пространства, как и знание выдающихся произведений искусства или парадигмальных философских идей. Поэтому любое специализированное образование в идеале должно предваряться преподаванием фундаментальных предметов: «Общая история», «История искусства», «История философии», «История религии», а также предметов, дающих базовые знания по математике, физике, биологии. Без преподавания этих предметов невозможно обеспечить трансляцию культуры от поколения к поколению. Человек, не знающий основы христианского вероучения точно также выпадает из общего культурного пространства, как и не знающий теорию относительности А. Эйнштейна.

Религиозное образование, в отличие от религиозного, конфессионально ориентировано и формирует ценностную мотивацию следовать за вероучением той или иной конфессии. Такое образование возможно только внутри традиции определенной конфессии. Однако

если религиозное обучение будет вестись не параллельно религиозно-научному образованию, а в противовес ему, то оно будет лишь множить предрассудки относительно других конфессий, что подтверждается всей нашей историей. Вместе с тем, конфессионально ориентированное обучение ни в каком виде недопустимо в гарантированном Конституцией общедоступном образовании, ответственность за которое берет на себя государство посредством процедуры аккредитации. Это означает, что все знания по религии должны даваться с нейтральных позиций таким образом, чтобы они могли быть подвергнуты рациональной критике. В соответствии с этим преподавание теологии и открытие кафедр теологии в светских вузах – вполне допустимо, так как теология – это рациональная дисциплина, предполагающая теоретическое познание, которое требует своего обоснования и может быть критически осмыслено.

Идеологическое наступление на образование, начавшееся с внедрения в среднюю школу курса «Основы религиозных культур и светской этики», носит разрушительный характер для целостности нашего общего культурного пространства. Преподавание данного курса в общеобразовательной системе недопустимо по многим причинам, так как 1) противоречит Конституции и российским законам; 2) является профанацией, смешивающей религиозное образование с идеологической работой под вывеской культурологического предмета; 3) безнравственно, потому что делит детей на группы по принципу отношения к религии; 4) духовно вредно, поскольку множит предрассудки относительно других религий; 5) опасно, ибо стимулирует ксенофобию.

Помимо прочего необходимо учитывать еще и сложившуюся социальную ситуацию. От имени представителей духовенства и православной профессуры через телевидение формируется ложный образ православия как какой-то особой религии, противостоящей всему остальному христианству. В этих условиях становится невыгодным рассказывать о христианском вероучении, так как чем больше люди будут его понимать, тем больше будут сомневаться в данной сектантской идеологической установке. В условиях недостатка специалистов в области религии тон будут задавать сектантски настроенные проповедники, которые уже существенно деформируют религиозное сознание многих простых прихожан.

Образование – это средство трансляции культуры от поколения к поколению. Внедрение в школу основ православной культуры запустит вирус сектантских предрассудков в процесс воспроизводства

культурных знаний, что приведет к глубочайшему духовному и религиозному кризису в обществе.

### **4.3. Полемика**

#### **4.3.1. Религиозно-фундаменталистская критика отношения к религиозному образованию**

В настоящее время раздаются голоса в поддержку религиозно-фундаменталистской концепции образования на основе господствующей в России религии, причем не только из церковной среды, но и из вузовской. В соответствии с этой концепцией духовно-нравственная сфера образования должна напрямую определяться господствующими религиозными учениями, на основе которых должно осуществляться противодействие сектантским, религиозно-философским оккультным и эзотерическим учениям. В частности, с санкции государственного вуза С.Ю. Рыбаков выпустил книгу, где среди прочих опасностей в системе образования он видит психоанализ, прагматизм и экзистенциализм. На эту книгу можно было бы не обращать внимания, если бы не официальное уведомление о том, что книга «Печатается по решению редакционно-издательского совета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» в соответствии с планом изданий на 2011 год».

Выступая за сотрудничество с Русской православной церковью в защите системы образования от духовной деградации, нравственного вырождения и деформации методов воспитания молодого поколения, С.Ю. Рыбаков нетерпимо относится к идее сомнения учащихся при изучении материала. С этой позиции он критикует оппозицию религиозному образованию Н.Н. Карпицкого:

*«Другой аспект дискуссии о преподавании религии в образовательных учреждениях России отражен в типичных для лиц, исповедующих атеизм, высказываниях Н.Н. Карпицкого. Там, в частности, говорится: «Процесс преподавания предполагает формирование объективного взгляда на предмет, исключая предвзятое отношение. Этому способствует критичное отношение обучающегося к изучаемым положениям. В истории религии, как правило, очень часто встречаются факты, способные привести к сомнению в собственных религиозных убеждениях. Сомнение – это важный момент обучения, без которого невозможно сформировать собственную позицию. В религиозном обучении возникающие сомнения*

*преодолеваются религиозной практикой. Поэтому религиозное обучение не может быть отделено от церковной жизни и, уже в силу этого, невозможно в системе школьного и вузовского образования.*

*Образование в соответствии с государственными образовательными стандартами нацелено на формирование общей культуры граждан, обеспечивающей возможность взаимопонимания и приобщения к научным и культурным достижениям. Именно поэтому недопустимо вводить в образовательные стандарты конфессионально ориентированные дисциплины»<sup>13</sup>.*

*Во-первых, никакое мировоззрение никогда не является объективным, поскольку, как было выше показано, оно всегда выстроено на одном из религиозных оснований, и, следовательно, всегда религиозно. Объективным можно признать только то мировоззрение, которое исходит из истинной религии.*

*Во-вторых, даже в рамках одного религиозного направления существует спектр мировоззренческих позиций, свойственных лицам разного интеллектуального и образовательного уровня, социального статуса и рода занятий.*

*В-третьих, образование вообще не может опираться на «критичное отношение обучающегося к изучаемым положениям». Это глубокое педагогическое заблуждение! Обучение всегда выстроено на доверии ученика учителю. В противном случае, статусы учитель – ученик вообще становятся не применимыми к группе лиц, собранных в одной аудитории. Критическое отношение к излагаемому материалу может быть обоснованным только при наличии (предполагаемого) равного уровня знаний и компетентности у участников обсуждения какой-либо проблемы, чего, конечно, трудно ожидать от учащихся начальной школы, средней школы, как впрочем, и высшей школы тоже. В высказывании Н.Н. Карпицкого уже содержится неявная виталистическая установка на то, что учитель не должен воспитывать, поскольку воспитание извратит «богоподобность» учащегося. Аналогичным образом здесь заложена виталистическая позиция (см. Психоанализ, Прагматизм и Экзистенциализм) в отношении обучения как приобщения к традиционной культуре, что воспринимается как репрессивный фактор в отношении ученика. Поэтому, в отличие от традиционной педагогики, где доверие учителю – непременно условие успешности обучения, для Н. Карпицкого именно*

---

<sup>13</sup> Карпицкий Н.Н. Идеологическая и религиозная позиции в вопросе о преподавании религии // Современные проблемы науки, образования и производства: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, специалистов, преподавателей и молодых ученых, 19 апр. 2008 г. : в 2 т. Н. Новгород: НФ УРАО, 2008. Т. 1. С. 67–69.

*«сомнение – это важный момент обучения, без которого невозможно сформировать собственную позицию». Причем «собственная позиция» оказывается важнее объективности, духовно-нравственной и культурной традиции.*

*Наконец, еще одна типичная сентенция касается противопоставления «общей культуры граждан, обеспечивающей возможность взаимопонимания и приобщения к научным и культурным достижениям», «конфессионально ориентированным дисциплинам». Здесь заложен некий дискриминационный взгляд, что люди, живущие в своих религиозных традициях, не приобщены к научным и культурным достижениям, то есть являются малокультурными и необразованными. Более того, наши предки на протяжении всей истории России, начиная от времен Крещения Руси, также попадают в разряд некультурных и безграмотных, что, вообще говоря, может трактоваться как дискриминация по этническому и религиозному признаку. Итак, из рассмотренных типичных высказываний видных представителей оппозиции религиозному образованию и воспитанию детей русского и других православных народов России следует, что причиной этого является приверженность дискриминационной политике в отношении православия и других традиционных конфессий»<sup>14</sup>.*

В этой критике сформулированы основные положения религиозного фундаментализма в системе образования.

1. Опора на мировоззрение, основанное на истинной религии. Все другие мировоззрения не могут быть объективными.

2. Полное доверие ученика учителю, нетерпимость критического отношения к осваиваемому материалу.

3. Собственная позиция менее важна, чем духовно-нравственная позиция, предлагаемая в качестве единственно возможной.

4. Поиск врага – все, кто не согласен с религиозно-фундаменталистской позицией, дискриминируют православие.

Распространение подобного рода идей в вузовской среде представляется тревожной тенденцией внутри российской системы образования.

Ниже приводится сама статья Н.Н. Карпицкого 2008 года «Идеологическая и религиозная позиции в вопросе о преподавании религии», которая была подвергнута критике С.Ю. Рыбаковым.

---

<sup>14</sup> Рыбаков С.Ю. Проблемы обеспечения духовной безопасности в системе образования России: монография / С.Ю. Рыбаков; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2011. С. 267-269.

#### ***4.3.2. Идеологическая и религиозная позиции в вопросе о преподавании религии***

Федеральный закон о свободе совести и о религиозных объединениях запрещает принуждение в религиозном обучении (Ст.3 п.5), допуская возможность религиозного обучения в государственных и муниципальных школах только с согласия детей и по просьбам родителей (Ст.5 п.4). Однако это не относится к изучению религии, которое может быть важным компонентом государственного образования.

Изучение религии направлено на решение познавательной задачи и поэтому должно проводиться с нейтральной позиции, не допускающей навязывание каких-либо оценок. Всякий образованный человек должен знать как религию, повлиявшую на культурную традицию его страны, так и другие религии. Религиозное обучение отдает приоритет практической задаче приобщения к религиозной жизни и духовного совершенствования. Знания даются в той мере, в какой они служат ориентирами на пути движения человека к спасению.

Процесс преподавания предполагает формирование объективного взгляда на предмет, исключая предвзятое отношение. Этому способствует критичное отношение обучающегося к изучаемым положениям. В истории религии, как правило, очень часто встречаются факты, способные привести к сомнению в собственных религиозных убеждениях. Сомнение – это важный момент обучения, без которого невозможно сформировать собственную позицию. В религиозном обучении возникающие сомнения преодолеваются религиозной практикой. Поэтому религиозное обучение не может быть отделено от церковной жизни и уже в силу этого невозможно в системе школьного и вузовского образования.

Образование в соответствии с государственными образовательными стандартами нацелено на формирование общей культуры граждан, обеспечивающей возможность взаимопонимания и приобщения к научным и культурным достижениям. Именно поэтому недопустимо вводить в образовательные стандарты конфессионально ориентированные дисциплины.

При этом я считаю, что создание государственных образовательных стандартов по курсу «теология» и подготовка теологов в светских вузах вполне допустима, так как теология хотя и существует в рамках религиозной традиции, тем не менее, сама по себе религией не является, поскольку ставит познавательную задачу описания религиозного опыта и выявления адекватности его выражения в догматах. Однако это

допустимо только при условии отказа от дискриминации по конфессиональному или идеологическому признаку. Я думаю, что здесь можно заимствовать опыт освобождения преподавания философии от идеологических установок. В настоящее время любой подготовленный специалист может защитить работу по философии вне зависимости от своих философских убеждений. Этот подход должен быть распространен и на теологию. Однако для проведения диссертационных защит по теологии в соответствии с требованиями ВАК еще нет ресурсов, и этот вопрос поднимать преждевременно.

Преподавание религии в школах может вестись как в рамках специализированного предмета «религиоведение», так и в курсах других предметов – истории или культурологии. Однако именно против преподавания религии выступили нескорые высокопоставленные лица РПЦ. Например, в декабре прошлого года управляющий делами Московской Патриархии митрополит Калужский и Боровский Климент на конференции в Калуге, посвященной проблемам образования и религии, выступил против преподавания в школе основ разных религий в рамках одного предмета, заявив, что «следствием такой мировоззренческой всеядности может быть воспитание индифферентности к вопросам духовной жизни и нравственного примитивизма относительно всех норм морали». По его мнению «изучение разных религий может разделять детей, а значит вносить разделение в российское общество». Этими высказываниями митрополит РПЦ по сути признал, что задачей курса «Основы православной культуры» является не преподавание религии и даже не религиозное образование, а идеологическая пропаганда, направленная против «мировоззренческой всеядности» (против которой в свое время также выступал М.С. Горбачев на XXVII съезде КПСС).

Если религия предполагает свободное самоопределение человека и не может быть навязана извне, то идеология навязывает такую систему установок, которые побуждают человека поступать в угоду чужим интересам. Любая идеология, даже религиозная, принципиально чужда религии, и учащиеся должны быть защищены от нее. Поэтому ошибочно считать, что все противники курса «Православная культура» выступают против изучения религии или религиозного образования. В данном случае протест вызван подменой религии идеологией и подчинением образования идеологическим задачам.

Преподавание конфессионально ориентированного предмета в рамках школьной программы с религиозной позиции не только бессмысленно, но и опасно, так как попытка приобщить школьников к религии через этот предмет в отрыве от религиозной практики

неизбежно будет побуждать к тенденциозному изложению материала, что, в конечном счете, вызовет у учащихся только отторжение.

При этом предлагаемый курс «Православная культура» не решает задачу изучения религии, так как предполагает изложение одной конфессиональной позиции в отрыве как от других конфессиональных позиций, так и от общего культурно-исторического контекста. В данном случае не должно вводить в заблуждение слово «культура», которое часто понимается на бытовом уровне. Культурологический подход предполагает рассмотрение культурных традиций в соответствии с культурообразующими факторами или принципами, в качестве которых может выступать и религия. В этом смысле мы можем изучать христианскую культуру, также как и исламскую, и буддийскую. Православие не является самостоятельной религией, это лишь одна из конфессий христианства, обособившаяся после раскола с католиками. Однако, это раскол внутри одной религии, а не между разными религиями. Он является трагедией для христиан и ограничивает возможности их духовной и культурной жизни. Подчеркнутое выделение православного элемента в отрыве от общехристианского контекста в данном курсе является попыткой идеологической переработки культурологического подхода.

Кроме того, культура – это не мертвое наследие, а сама жизнь людей, и на нее влияют другие культурные и религиозные традиции, без изучения которых невозможно понять собственную культуру. Поэтому как изучение культуры, так и изучение религии невозможно с позиции одной отдельно взятой конфессии.

Введение курса «Православная культура» создаст также и непреодолимые правовые трудности. Сразу возникает вопрос, как поступать с детьми из нерелигиозных семей? Освободить их полностью вроде бы нельзя, иначе под этим предлогом и остальные откажутся от предмета. Остается одно – ввести и для них какой-нибудь предмет, не ориентированный религиозно. Но не понятно, с чьей позиции его преподавать: с позиции К. Маркса, В. Ленина, Ф. Ницше или кого-то другого? Сторонников «Православной культуры» это не волнует, для них важно, чтобы вообще что-нибудь читали в наказание за то, что школьники отказались от предлагаемого ими предмета.

Следует иметь в виду, что большинство причисляющих себя к православию делают это чисто формально. С таким же успехом они могли бы причислить себя к даосизму или чань-буддизму, и непонятно, как поступать, если все же именно это им и придет в голову. Кроме того, не все христиане признают раскол между католиками и православными. К таковым я причисляю и себя. Поэтому наряду с курсом «Православная

культура» для моего ребенка пришлось бы отдельно разрабатывать курс «Христианская культура».

По сути, конфессионально ориентированный предмет в системе государственного образования противоречит нашей Конституции, гарантирующей равный доступ к образованию вне зависимости от вероисповедания, а значит, любой предмет должен быть доступен всем школьникам, а не только выходцам из определенных религиозных семей.

К сожалению, навязанная дискуссия о внедрении в систему образования конфессионально ориентированного предмета уже вызвала первые потери для нашего образования, в частности, подтолкнула к непродуманной контрмере – отмене регионального компонента. Это негативно скажется на всех образовательных стандартах. Мы можем минимизировать дальнейшие потери, если найдем консенсус на той сбалансированной и разумной позиции, которая уже нашла свое отражение в Федеральном законе о свободе совести и о религиозных объединениях.

## **5. Современная социокультурная ситуация в образовании**

### ***5.1. Вуз в пространстве культуры***

Культура – это процесс, который не тождественен себе. Культура воплощается в определенных феноменах, но не сводится к ним, так как данные культурные феномены могут совершенно по-разному пониматься различными носителями культуры. Более того, как часто можно видеть, большинство носителей культуры очень плохо, а порой и совсем искаженно, понимают собственную культуру. Причем у нас нет эталона правильного понимания культуры. Тем не менее, за всеми этим несовершенными и искаженными пониманиями обнаруживается общее культурное содержание, которое представляет собой не вещь и не идеальный образец, а общие процедуры перевода с одного языка понимания явлений культуры на другой. Эти процедуры обеспечивают возможность диалога не только между членами одного сообщества, но и между поколениями, образуя единую традицию взаимопонимания. Высшая школа и система вузов становятся важнейшим фактором расширения культурного пространства за счет формирования новых языков понимания культуры, позволяющих преодолевать те сегменты культурного пространства, которые оказывались в изоляции, будучи недостаточно обеспечены процедурами перевода на другие языки понимания.

Такое понимание культуры в культурно-семиотической парадигме Ю.М. Лотман соотносит с концепцией семиосферы. Всякое понимание опосредовано знаками, а взаимопонимание предполагает перевод способа прочтения в одной знаковой, т.е. семиотической, системе в другую семиотическую систему. Диалог между людьми и поколениями, составляющий единую культурную традицию возможен в общем семиотическом континууме – семиосфере, и обеспечивается системой переводческих фильтров. Как полагает Ю.М. Лотман, культурная традиция определяется системой взаимных переводов различных культурных текстов, причем под текстами понимаются не только письменные источники, но и любая система символов, которая осмыслена в контексте данной культуры, будь то этикет, ритуалы, нормы труда и формы развлечений, способы ухода, архитектурные стили и т.д. Возможность перевода столь различных семиотических систем на один из внутренних языков семиосферы обеспечивает общее культурное пространство: «Подобно тому как в математике границей называется множество точек, принадлежащее одновременно и внутреннему, и

внешнему пространству, семиотическая граница — сумма билингвальных переводческих «фильтров», переход сквозь которые переводит текст на другой язык (или языки), находящиеся вне данной семиосферы. «Замкнутость» семиосферы проявляется в том, что она не может соприкасаться с иносемиотическими текстами или с не-текстами. Для того чтобы они для нее получили реальность, ей необходимо перевести их на один из языков ее внутреннего пространства или семиотизировать факты»<sup>15</sup>.

Процессуальный характер культуры определяется неоднородностью семиотического пространства. Эта неоднородность ведет к нарушению равновесия и порождает различные культурные движения: «Семиотическое пространство характеризуется наличием ядерных структур (чаще нескольких) с выявленной организацией и тяготеющего к периферии более аморфного семиотического мира, в который ядерные структуры погружены. Если одна из ядерных структур не только занимает доминирующее положение, но и возвышается до стадии самоописания и, следовательно, выделяет систему метаязыков, с помощью которых она описывает не только самое себя, но и периферийное пространство данной семиосферы, то над неравномерностью реальной семиотической карты надстраивается уровень идеального ее единства. Активное взаимодействие между этими уровнями становится одним из источников динамических процессов внутри семиосферы»<sup>16</sup>.

В вузах не только обучают, в них делается наука. Миссия вуза состоит не только в том, чтобы транслировать информацию, но и в том, чтобы формировать новые знания. Своей деятельностью вуз нарушает сложившееся в социокультурной ситуации информационное равновесие, актуализируя знания, которые были на периферии, привлекая к их освоению молодых ученых. Благодаря этому в культуре возникают новые процессы, которые приводят к изменению всей социокультурной ситуации. Ю.М. Лотман полагает, что одним из механизмов формирования новой информации в пространстве культуры являются динамические процессы, порожденные структурной неоднородностью семиотического пространства. Эта неоднородность связана с уровнем семиотической организации периферийных и центральных сегментов культурного пространства: «В периферийных участках, менее всего организованных и обладающих гибкими, «скользящими» конструкциями, динамические процессы встречают меньше сопротивления и, следовательно, развиваются быстрее. Создание

<sup>15</sup> Лотман, Ю. М. Избранные статьи Текст. Таллинн: Александра, 1992. Т. 1. С.13.

<sup>16</sup> Там же С. 16.

метаструктурных самоописаний (грамматик) является фактором, резко увеличивающим жесткость структуры и замедляющим ее развитие. Между тем участки, не подвергшиеся описанию или описанные в категориях явно неадекватной им «чужой» грамматики, развиваются быстрее. Это подготавливает в будущем перемещение функции структурного ядра на периферию предшествующего этапа и превращение бывшего центра в периферию. Наглядно процесс этот можно проследить на географическом перемещении центров и «окраин» мировых цивилизаций»<sup>17</sup>. За счет различия в степени организации периферии и центра обеспечивается динамика развития культуры. Этап бурного развития разнородных традиций на периферии сменяется этапом их интеграции в общую культурную традицию за счет выработки нового метаязыка, на который производится перевод спонтанно возникающих периферийных семиотических систем. В качестве института, формирующего новый метаязык культуры, ранее выступали античные философские школы, христианские монастыри и религиозные миссионеры, а в настоящее время данную миссию выполняют вузы.

Эта миссия вуза может быть не понятна, если деятельность вуза свести лишь к профессиональной подготовке узких специалистов. Однако вуз не только дает знания по специальным предметам, но и приобщает к более широкой культурной традиции, которая определяет характер научных традиций и деятельности специалистов в общем культурном пространстве. Это достигается за счет включения в программу обучения специалистов гуманитарных предметов – философии, истории, культурологии. Приобщение к культурным традициям благодаря гуманитарному блоку образовательной программы повышает социальную адаптивность выпускника вуза, позволяет ему не только быть хорошим специалистом в своей области, но и, при необходимости, проявить гибкость мышления, более успешно осваивая новые специальности.

Культурные процессы начинают ускоряться в той мере, в какой мере выпускники вузов в процессе своей профессиональной подготовки успели переработать те или иные пласты общекультурного знания. Семиотическая неоднородность этих пластов в значительной мере влияет на то, какие векторы и формы приобретет динамика культурной жизни. В связи с этим очень важна ориентация гуманитарного блока вузовской образовательной программы на периферийные сегменты культуры, где происходит более тесное взаимодействие с другими культурными традициями. Базовые гуманитарные знания должны выполнять роль метаязыка, на который переводятся знания, связанные с

---

<sup>17</sup> Там же С. 16.

периферийными культурными течениями. Это достигается не только за счет освоения фактологического материала, но и за счет формирования широкого ассоциативного поля восприятия, объединяющего личный жизненный опыт учащихся и культурные феномены различных традиций. Если первая задача обеспечивается качеством учебной программы, то вторая – мастерством самого преподавателя, который должен находиться в состоянии диалога с учащимися, для того, чтобы понимать, как именно выстраивать ассоциативные ряды восприятия явлений культуры. Если преподаватель будет навязывать студентам свой язык понимания, то он сможет решить лишь первую задачу – трансляцию фактологического пласта знаний, но не вторую. Введение учащегося в культурный контекст изучаемого предмета предполагает динамическую модель преподавания, когда преподаватель и студенты в равной мере участвуют в формировании языка, на который будут переводиться осваиваемые культурные знания. Динамическая модель преподавания предполагает не одностороннее обучение студентов преподавателем, но совместную деятельность, в которой студенты и преподаватель учатся друг у друга. Если различие в языках понимания преподавателя и студентов в традиционной модели преподавания всегда служило препятствием для обучения, то в динамической модели преподавания оно является дополнительным благоприятным фактором, так как способствует расширению понимания культурного контекста изучаемого предмета.

Культурное пространство не имеет определенной границы: «где проходит граница данной культуры, зависит от позиции наблюдателя»<sup>18</sup>. Поэтому преподаватель имеет иную перспективу восприятия культуры, нежели студент. И наложение этих различных перспектив в динамичной модели образования в равной мере обогащает и преподавателя, и студентов. Это означает, что основой преподавания должна быть не трансляция знаний от преподавателя к студенту, а коммуникация между преподавателем и студентом, имеющая симметричный характер и обеспечивающая трансляцию информации в оба направления: от преподавателя к студенту, и от студента к преподавателю. Идея первичности коммуникации обосновывается Ю.М. Лотманом, утверждавшим, что «сознание без коммуникации невозможно. В этом смысле можно сказать, что диалог предшествует языку и порождает его»<sup>19</sup>, и может служить теоретическим обоснованием динамической модели образования. В этой модели индивидуальные различия между студентами и преподавателем усиливают эффективность их совместной

---

<sup>18</sup> Там же С. 16.

<sup>19</sup> Там же С. 19.

работы. Нечто подобное наблюдается и в культуре, когда индивидуальные различия между людьми пробуждают новые творческие процессы: «индивидуальные различия (и наслаивающиеся на них групповые различия культурно-психологического плана) принадлежат к самой основе бытия человека как культурно-семиотического объекта. Именно вариативность человеческой личности, развиваемая и стимулируемая всей историей культуры, лежит в основе многочисленных коммуникативных и культурных действий человека»<sup>20</sup>. Здесь можно наблюдать изоморфизм динамической модели преподавания динамике культурной жизни. Благодаря этому изоморфизму динамическая модель преподавания обеспечивает максимально быстрое понимание учащимися культурного контекста изучаемого предмета, обеспечивающее их вхождение в более широкое культурное пространство.

Эффективность преподавания зависит от того, насколько органично будут объединены гуманитарный блок и блок профилирующих дисциплин образовательной программы. Дополняя друг друга, они решают разные задачи, среди которых можно выделить следующие.

Задача освоения фактологических базовых знаний, составляющих основу подготовки специалиста.

Задача развития профессиональных навыков и умений, позволяющих применять полученные знания в своей дальнейшей работе по специальности.

Задача формирования гуманитарной базы специалиста, позволяющая ему адаптироваться к меняющейся социокультурной ситуации и вызовам, требующим освоения новых областей знания. Решение последней задачи превращает вуз в важнейший фактор, определяющий тенденции современного развития культуры.

## ***5.2. Фактор образования в культурном пространстве социальной жизни***

По мере своего культурного развития человек начинает испытывать потребность в знакомстве с другими культурными традициями. Благодаря такому знакомству он лучше понимает себя и собственную культуру. Поэтому он стремится к расширению самых разных форм межкультурного диалога, и это его стремление, суммируемое со стремлениями других подобных ему людей, определяет динамичное развитие культуры. Однако эта тенденция очень часто сталкивается с

---

<sup>20</sup> Там же С. 42.

противоположным течением, направленным на изоляцию, легко переходящим в свои крайние формы – ксенофобию, религиозную или этническую нетерпимость. Динамика социальной ситуации определена борьбой между двумя этими тенденциями, и в зависимости от конкретных исторических условий, временно может преобладать, то одна тенденция, то другая.

Человек может нормально жить в обществе, если либо адаптирует внешнюю социальную среду к себе, либо сам адаптируется к ней. В последнем случае он рискует утратить свою индивидуальность, что, в конечном счете, приводит к отчуждению личности. Подобно тому, как человек должен обживать природу, делая ее приемлемой для собственного обитания, точно также, чтобы сохранить себя как личность, ему приходится обживать и социальную среду. Если бы человек полностью подчинился внешним природным законам, то уподобился бы животному, утратив человеческие свойства. Аналогично этому, если человек полностью подчиняется социальным законам, то также теряет себя как личность, отождествляясь со стереотипом среднего человека. Чтобы в обществе оставаться личностью, человек должен формировать внутри социальной среды сферу собственного обитания, в пределах которой он мог бы самореализоваться. Определяющим условием формирования личности является личное общение, поэтому именно область личного общения становится основой сферы собственного обитания в границах социальной среды. За пределами этой сферы социальная среда начинает восприниматься враждебно, как внешняя подавляющая сила, навязывающая человеку социальную роль и принуждающая его отказаться от собственного личностного содержания. Внешнему социальному воздействию противодействует стремление к личному общению, направленное на расширение сферы личного обитания внутри общества.

Включение в личностную сферу обитания широкого социального пространства сопровождается усилением неопределенности ситуации своего присутствия в обществе. Чем сложнее и многообразнее межличностные отношения, тем труднее принимать ответственные решения. Возникает искушение снять ответственность с себя и поступать «как все». Есть люди, которых непонятная и непредсказуемая ситуация привлекает, однако большинство эта ситуация пугает своей неопределенностью. Страх перед непредсказуемостью ситуации и желание снять с себя ответственность определяют стремление человека упростить социальную ситуацию, в которой он находится. Если это стремление начинает подавлять направленность на расширение личного общения, то личностно освоенное пространство сокращается, уступая

место внеположенным по отношению к личности принципам социальной системы. Психическая активность отдельного человека может иметь собственный индивидуальный характер, но она взаимодействует с психической активностью других людей, и в результате этого взаимодействия возникает инерция, которая может увлекать многих, определяя тенденцию к упрощению или расширению личностно освоенного пространства. Эти тенденции определяют доминирование в социальной среде той или иной модели поведения. Динамика социальной жизни определяется соотношением двух противоположных социальных тенденций. Первая тенденция определена доминированием направленности людей на личное общение, вторая – доминированием направленности на упрощение социальной ситуации.

Чем сильнее неопределенность социальной ситуации, тем больше от человека требуется усилий для того, чтобы свободно и ответственно поступать. Это приводит к рассеиванию психических сил, что побуждает перейти к модели поведения, основанной на максимальном ограничении воздействия внешних факторов. В этих условиях благоприятную почву находят всевозможные экстремистские течения, основанные на ксенофобии. Суммированная направленность отдельных людей на максимальную самоизоляцию приводит к резкому упрощению социальной системы. Упрощенная ситуация вызывает противоположную тенденцию, связанную с накоплением не растрчиваемой психической активности. Формируется иной тип поведения, основанный на потребности расширения личностно освоенного пространства. Если человек не может найти сферу приложения собственных сил, то начинает верить в то, что он сможет реализовать себя, как только откроются новые возможности. В этой ситуации благоприятную почву находят либеральные и демократические настроения, основанные на признании гражданских свобод и толерантном отношении к другим религиям и культурам, в которых начинают видеть новые возможности для диалога, расширяющего собственную личностную сферу жизни. Поэтому социальная среда и психическая активность тесно взаимосвязаны, дополняя и уравнивая друг друга. Нарушение равновесия в одну сторону компенсируется усилением противоположной тенденции.

Переход от одной фазы социальной динамики к другой подобен качанию маятника и еще не предполагает развития. Поэтому нужен дополнительный фактор, в качестве которого выступает система образования. В неопределенной социальной ситуации доминирует модель поведения, основанная на стремлении к изоляции от внешних

непонятных факторов. Однако система образования способствует переосмыслению внешних социальных явлений, кажущихся чуждыми и непонятными, как знакомых и естественных. В данной ситуации образование должно давать представление о различных способах восприятия мира, что позволит понимать представителей других этносов, культур, религий или социальных слоев. Благодаря этому должна исчезнуть сама мотивация самоизоляции и ксенофобии. Ведь религиозная нетерпимость в основном распространена среди людей, которые не только не понимают другие религии, но и имеют искаженное представление о собственной религиозной традиции. Система образования призвана помочь избавиться от сеющих рознь предрассудков, и здесь особенно важны гуманитарные дисциплины.

Поскольку в условиях социальной неопределенности возникает устойчивая тенденция к упрощенному пониманию собственной этнической общности, возникают предпосылки для появления межнациональной вражды. В действительности, этнос нельзя определить через какой-либо один признак, будь то язык, территория, религия, культурная традиция или модели поведения. Этнос определяется, прежде всего, самосознанием, и для этнической самоидентификации могут одновременно использоваться самые разные факторы. Например, человек может чувствовать этническое родство по религиозной принадлежности с одной группой этносов, по моделям и стереотипам поведения – с другой, а по языку – с третьей. Причем чувство языка может не совпадать с лингвистическим родством, например, лингвистически близкий язык может казаться чужим по артикуляции, а неродственный язык может иметь схожую артикуляцию и казаться близким в силу общего словарного запаса, возникшего в результате заимствования. Основанные на ксенофобии экстремистские националистические течения извращают национальное самосознание, сводя этническую самоидентификацию только к одному какому-либо частному фактору. Однако система образования должна помочь преодолеть это упрощение, позволяя человеку увидеть многоуровневость национального самосознания, что поможет ему найти родственные черты у других народов, ранее казавшихся чуждыми.

В упрощенной социальной ситуации, напротив, доминирует стремление человека к пониманию других культурных и религиозных картин мира. В этой ситуации образование будет выполнять другую задачу, заключающуюся в понимании природы социальных ограничений личностной самореализации и пути их преодоления. Поскольку в этой ситуации страх перед чужим вытеснен стремлением к познанию других культур, то система образования должна адекватно отвечать на этот

запрос. Учащемуся будет недостаточно находить родственные черты у других народов, ему будет важно видеть своеобразие этих народов, уникальность их мышления и культуры, и образование должно ориентировать на понимание нового этнокультурного знания, способного обогатить личность человека и позволить ему увидеть мир другими глазами.

### ***5.3. Институт научной репутации в современном обществе***

Качественное образование, развитие науки и внедрение новых инновационных технологий невозможны без института научной репутации, который в настоящее время переживает упадок. Репутация научных школ, специалистов-исследователей, экспертов определяет в общественном сознании критерии, позволяющие отличать научные идеи от шарлатанства, технические решения от их имитации, профессиональные экспертные заключения от ангажированных и заказных, понимание разнообразия социального и этнокультурного опыта от предрассудков искаженного ксенофобией идеологического мышления.

Можно провести параллели между значением института научной репутации для общественного сознания и критическим мышлением для отдельного человека, благодаря которому он находит критерии, позволяющие отличать реальный мир от собственных фантазий. Не имея таких критериев, он неизбежно замыкается в мире собственных фантазий и страхов, утрачивая связь с окружающими людьми. В этом случае такого человека считают душевнобольным. Аналогичным образом общество по мере утраты института научного авторитета тоже становится больным, так как вся активность общества будет уходить не на достижение реальных результатов, а на их имитацию, решение вымышленных проблем или борьбу с несуществующими врагами.

В настоящее время институт научной репутации регрессировал до уровня, опасного для существования государства. Примером может служить состоявшийся в 2011 г. в Томске суд по делу о признании книги «Бхагавад-гита как она есть» экстремистской. Аргументация прокуратуры была полностью опровергнута специалистами. Показательно, что во всем городе не нашлось ни одного ученого, кто в открытом судебном заседании поддержал бы заявление прокуратуры. Во время суда в Индии разразился скандал, грозящий перейти в дипломатический конфликт и разрыв торговых отношений. В это время дважды прерывалась работа индийского парламента, все парламентские

партии единодушно выразили свое возмущение судом над книгой. Как отметил томский ученый, специалист в области международных отношений С.В. Вольфсон: «Прокуратура на основании закона обязана защищать интересы государства. Прокуратура же действовала вопреки интересам государства. Об этом, в конечном счете, свидетельствует решение суда и, самое главное, действия нашей дипломатии, которая была поставлена в очень трудное положение. Ведь наши дипломаты в Индии приносили извинения. Министерство иностранных дел вынуждено было реагировать»<sup>21</sup>. Ситуация нормализовалась лишь после того, как суд в Томске отклонил заявление прокуратуры.

Если бы представители прокуратуры с самого начала обратились к специалистам, то конфликтной ситуации, опасной для общества и государства, удалось бы избежать. Но для того, чтобы обратиться к специалистам, нужно знать о научной репутации ученого. Если в обществе нет института научной репутации, то нет возможности найти специалиста, который предупредит об опасности ошибочных решений.

На индивидуальном уровне критерий реальности вырабатывается в процессе коммуникации. Аналогичным образом в общественном сознании научный авторитет тоже формируется в коммуникации. Верно и обратное, если человек утрачивает понимание других людей в общении, то он утрачивается связь с реальным миром. Точно также отдельные исследователи, да и целые научные школы, выпадая из общего пространства научной коммуникации, утрачивают способность критически оценивать собственные исследования и перестают быть понятными для окружающих. Поэтому для формирования научного авторитета необходимо единое научно-практическое пространство коммуникации.

Критерии оценки значимости и эффективности научных разработок невозможно ввести административно, они должны вырабатываться только в процессе научного общения. Однако жизненная необходимость в подобного рода критериях вынуждала директивно вводить показатели эффективности вузов и научных центров, такие как количество защищенных диссертаций, научных публикаций, цитирований и т.д. Однако введение количественных параметров оценки эффективности привело к стремительному снижению реального качества научных результатов.

В соответствии с формальными критериями вузам выгоднее защита нескольких недобросовестно сделанных диссертаций, чем одной, пусть

---

<sup>21</sup> Вольфсон С.В. Стенограмма выступления на круглом столе // Бхагавад-гита в истории и в современном обществе: материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием. Томск: Изд. ТПУ, 2012. С. 380.

и выдающейся, выгоднее десяток-другой цитирований собственными же аспирантами в компиляциях, оформленных в виде статей, чем пара цитирований всемирно признанными учеными и т.д. Развитие интернет-технологий существенно облегчает быструю наработку количественных показателей, что порой катастрофически сказывается на качестве научных работ. Это дает повод сетовать на быстрое развитие интернета с доступными базами рефератов, курсовых и диссертационных работ, способствующих массовому распространению плагиата. Однако интернет-технологии – всего лишь инструмент, который можно использовать по-разному. Проблема вовсе не в самом интернете, а в отставании наукометрических критериев оценки эффективности вузов и научных центров от современного развития интернет-технологий.

Государство само не может определять авторитетность научных школ и отдельных ученых, однако может стимулировать развитие научного общения, в котором будет формироваться научный авторитет. Для этого необходимо принципиально отказаться от количественных характеристик при оценке эффективности вузов и научных коллективов. При этом необходимо учитывать наукометрические показатели, фиксирующие степень информационной открытости научной и экспертной деятельности вузов и других научных центров для внешней критики.

Поскольку научный авторитет формируется в научных дискуссиях, необходимо создать мотивацию для постоянного участия в них. Для этого в параметры определения рейтинга вузов и других научных центров должны быть включены показатели участия в научных дискуссиях, рецензированиях, оппонированиях и экспертной деятельности. Но и этого еще не достаточно. Необходимо использовать возможности интернет-технологий, чтобы сделать результаты научных работ максимально доступными для критики. Для этого при размещении на официальных сайтах исследовательских работ важно предусмотреть возможность оперативного размещения критических отзывов от других специалистов, а также ответы авторов работ на эти отзывы. Если речь идет о технических проектах, то практически заинтересованные в технических разработках люди также должны иметь возможность оставлять отзывы. Таким образом, при конкурсном отборе научных проектов у членов экспертных советов будет возможность ознакомиться с тем, как ученые-исследователи отвечают на конкретные возражения других специалистов в процессе своей текущей работы. Соответственно, при оценке эффективности вузов следует учитывать не все публикации и диссертации, а только открытые в интерактивном доступе, снабженные возможностью не анонимного комментирования

со стороны других представителей научного сообщества. Такое нововведение станет средством противодействия практике плагиата.

В едином пространстве научной коммуникации научный авторитет будет определяться двумя факторами: содержательным и формальным. К содержательному фактору относится качество научных исследований, их новизна, актуальность, эвристичность, соответствие современному научному уровню требований и релевантность восприятию научного сообщества. К формальным факторам относится соответствие принципу открытости (доступность научных идей, степень распространенности, доступность критики и ответов на нее) и принципу ответственности (готовность открыто признавать и отвечать за любые случаи недобросовестности в научных работах).

Реализация этих задач требует пересмотра государственной стратегии управления наукой и образованием.

#### ***5.4. Деструктивный фактор коллективистской установки в системе образования***

Психологическая предпосылка девиантного сознания заключается в коллективистской установке системы воспитания в условиях внутреннего конфликта учащегося между его потребностью к социальной адаптации и потребностью в межличностном общении. Социальная адаптация предполагает усвоение норм и стереотипов поведения, присущих какой-либо социальной структуре; она похожа на приспособление биологического организма к окружающей среде. Межличностное общение это состояние диалога, которое предполагает свободное выражение себя для другого и свободный ответ другого. Оно принципиально не зависит от норм и стереотипов социальной среды и является условием развития личности. Когда приспособление к окружающей среде опережает личностное развитие, учащийся вынужден принимать сложившиеся на данный момент нормы коллектива, отказываясь от собственной личностной позиции, в силу чего он перестает воспринимать также и личностную позицию другого человека. Для него значимыми становятся лишь принятые в коллективе нормы, по отношению к которым значимость личности сводится к нулю. Поскольку эти нормы остаются внешними по отношению к его личности, учащийся понимает их предельно упрощенно.

Внедрение в сознание учащегося идеи ценностного доминирования коллектива над личностью приводит к тому, что стремление к социальной адаптации начинает тормозить развитие личности.

Особенно болезненно это проявляется в тех школах, в которых между школьниками распространяются взаимоотношения, сформированные взрослыми в преступной или в лагерной среде. Это приводит к предельному обострению противоречия между личностной позицией школьника и нормами люмпенизированной среды вместе с принятым в ней стереотипом поведения. На уроках учителя, пропагандируя идеалы коллективизма, говорят о необходимости отказываться от личностных приоритетов ради общественных, а на перемене школьник обнаруживает, что общественные приоритеты в люмпенизированной среде других школьников давно приведены в соответствие с лагерными нормами. В сознании ребенка возникает столкновение между стремлением относиться к другим людям как к личностям – с одной стороны, и требованием учителей жертвовать личностной позицией ради идеи коллективизма – с другой. Коллектив же, в свою очередь, требует принять безличные, и даже бесчеловечные отношения, и школьник, который не в состоянии противопоставить себя этому коллективу, принимает его установки как собственные. Результатом снятия внутреннего конфликта чаще всего является такое упрощение картины мира учащегося, в которой не остается больше места для межличностных отношений, что приводит его к жестокости по отношению к сверстникам. Если школьник все же не принимает коллективных взаимоотношений, он автоматически становится вне социума, а это фактически означает «вне закона», и вынужден испытывать на себе все последствия такого выбора. В результате он, как правило, замыкается в себе, сильно ограничивая свой круг общения. Внутреннее напряжение между неблагоприятной внешней средой и потребностью в межличностном общении вызывает огромные затраты психической энергии, которая используется не на развитие, а лишь на сохранение себя. Результатом такого замыкания является стагнация развития личности, что на деле также выражается в упрощении картины мира, что приводит к неспособности адаптироваться к окружению и воплощать себя через свои идеи во внешнем мире.

Следствий из такого положения дел для ребенка как минимум два: существенное понижение качества образования и подверженность ксенофобии. Замыкание в себе приводит не только к сильному ограничению круга общения, но и к снижению интереса к обучению. Как правило, учащийся выбирает какой-либо один предмет (или направление), к которому у него больше склонности, а значит легче проходит процесс его изучения, а на всю оставшуюся часть предметов не обращает внимания, так как их изучение требует больших затрат энергии. А энергия, как было сказано, уходит на сохранение себя в

неблагоприятных условиях. Так образуется существенный дисбаланс в систематических знаниях, что явно не может быть названо качественным образованием.

Когда коллективные нормы целиком и полностью вытесняют личностные, то исчезает и внутренний конфликт, а внутренний мир учащегося становится примитивным, но вместе с тем и беспроблемным, т.е. без внутренних конфликтов. Однако если отчуждение личностных качеств еще не приобрело тотального характера, то у учащегося при сохранении конфликта между собой внутренним и собой внешним, начинает развиваться чувство неполноценности и стремление оправдать себя. Поиск оправдывающей идеи приводит такого ребенка в группу риска, подверженную ксенофобским идеологиям.

Можно провести полную аналогию между развитием конфликта внутри ребенка и развитием конфликта внутри взрослого носителя ксенофобской идеологии. Чувство неполноценности требует компенсации в отождествлении себя с той ролью, которая позволит искусственно завысить самооценку, что стимулирует поиск идеи, которая бы эту самооценку изменила. В соответствии с принятой абстрактной идеей, исключающей какую-либо ценностную автономию, деформируется ценность человека, его жизни, формируя в нем ксенофобскую установку. Заболевший ксенофобией человек оказывается в ложной картине мира, исключающей все самоценное. Возникающий в силу этого конфликт между ложной картиной мира и реальностью порождает агрессивное восприятие всего окружающего. Поиск врага является защитной реакцией на собственный комплекс неполноценности и конфликт с действительностью.

Если ранее коллективистская установка воспитания была средством навязывания тоталитарной идеологии, то теперь она способствует люмпенизации, лишая учащегося возможности противопоставить свою личностную позицию групповым отношениям. К сожалению, многие учителя не понимают опасной сущности коллективизма, считая его гуманистическим направлением. Однако коллективизм утверждает приоритет общественных ценностей над личностными, требует от учащегося отказываться от личностных ценностей, тем самым прививает ему позицию цинизма. Отрицание коллективизма не означает отрицание ценности за обществом и коллективом, наоборот, позволяет обнаружить истинную ценность общества и коллектива как одной из сфер личностной самореализации учащегося.

### ***5.5. Проблематичность академической независимости преподавателя в России***

Западная наука и образование достигли своих успехов благодаря академическим свободам, предполагающим невмешательство государственного управленческого аппарата в научную и образовательную деятельность. Российское академическое сообщество никогда не имело таких свобод, поэтому всегда приходилось идти на компромисс, приспосабливаясь к требованиям государства.

Независимость ученого, преподавателя и академического сообщества в целом может быть обеспечена, если условием работы будет конкурсный отбор по академическим достижениям: научные достижения, качество преподавания, повышение квалификации и т.д.

Каждый преподаватель должен не реже, чем раз в пять лет проходить конкурсный отбор и заново переизбираться. Система конкурсного отбора на должность преподавателя состоит из нескольких этапов. Сначала претендента рекомендуют на заседании кафедры, потом на малом ученом совете, и окончательно принимают решение тайным голосованием на ученом совете университета. В идеале критерии отбора претендентов на должность преподавателя должны быть сугубо академические: научные достижения, качество преподавания, повышение квалификации, научная степень и т.д. Однако при тайном голосовании члены ученого совета принимают решение исключительно на основе своего внутреннего убеждения. Ученый совет обязан лишь ознакомиться с академическими достижениями претендентов, однако имеет полное право их проигнорировать. Чем бы ни руководствовались члены ученого совета при голосовании, оспорить их решение невозможно.

В разных условиях такая система может работать по-разному. Если университет борется за свою репутацию, а члены ученого совета зависят от академических успехов преподавателей вуза, то можно рассчитывать на объективность их решений. Однако в России степень объективности решений всегда зависела от политической ситуации.

Нынешняя ситуация сильно отличается от той, что была в советский период. В то время партия контролировала отбор претендентов на академические должности. С одной стороны идеология пресекала инакомыслие в академической среде, ссылка на классиков марксизма-ленинизма была обязательна для любого научного исследования. На некоторые специальности (философия, история КПСС, политэкономия) можно было поступить только по рекомендации обкома КПСС. С другой стороны холодная война формировала высокие

требования к уровню науки. Кроме того, представители власти не могли передать детям по наследству ни должность, ни собственность, и поэтому стремились обеспечить им хотя бы хорошее образование. В этих условиях складывался компромисс с академическим сообществом – формальное признание идеологических установок в обмен на возможность развивать науку и образование. Это касалось далеко не всех дисциплин. Научная и педагогическая деятельность в области философии, истории, политэкономии целиком контролировалось идеологией.

Вместе с Советским союзом рухнули многие идеологические запреты, что позволило наверстать упущенное в науке и допустить к преподаванию инакомыслящих. Однако уровень жизни преподавателей резко упал, и академические коллективы сосредоточились на выживании. Приходилось подстраиваться под формальные требования, имитировать достижения, плодить диссертации сомнительного качества, всячески прикрывая плагиат. В этих условиях претенденты на академические должности оцениваются не по научным достижениям и профессионализму, а по степени соответствия корпоративным требованиям. Круговая порука становится гарантией стабильности жизни преподавателя, а качество преподавания отходит на десятое место.

Корпоративные требования формируются внутри самой академической среды, и это уже плюс. Поэтому все становится намного хуже, когда эти требования начинают вытесняться чуждыми академической среде бюрократическими установками. Допустим, во главе вуза ставят далекого от науки чиновника. Чтобы управлять вузом по своим представлениям, он должен поставить во главе структурных подразделений вуза себе подобных. Из них он может составить ученый совет, который будет решать судьбу остальных преподавателей, и тогда уже никто не решится возражать начальству. Пока дела обстоят так еще далеко не везде, и многие вузы сохраняют старые традиции.

В советский период критерий отбора преподавателей носил идеологический характер, который, несмотря на свою деструктивность, был вполне определенным, и преподаватели могли как-то к нему приспособиваться. Сейчас всё по-другому. Ведь невозможно приспособиться к произволу, который не ограничен строго определенными установками. Страдая от неопределенности своего положения, многие начинают эти установки выдумывать, улавливая несуществующие «сигналы» от начальства. Таким образом, любое движение начальства многократно отражается в кривом зеркале сознания подчиненных, действуя непредсказуемо и разрушительно. Как

следствие – в авторитарной коррумпированной стране невозможно остановить разрушение системы науки и образования. Чтобы переломить инерцию распада, нужно изменить страну.

#### ***5.6. Качество образования: конфликт между профессионализмом и корпоративными интересами***

Успешное решение проблемы качества образования зависит от того, кем ставится такая задача. Поставить перед преподавателем задачу повышения качества образования может государство, контролирующее процесс лицензирования и финансирования образования, руководство вузов, обучающиеся, работодатели выпускников, преподавательский коллективов и сам преподаватель.

Государственные институты могут ставить лишь самые общие задачи, требуя, чтобы система образования удовлетворяла спрос на специалистов. Задача повышения качества образования на этом уровне может ставиться только декларативно, что никак не влияет на сам процесс образования.

Руководители вузов могут желать повышения качества образования, однако для них намного важнее соответствовать формальным требованиям, предъявляемым к процессу обучения, нежели повышать его качество. Иначе говоря, если возникнет конфликт между соблюдением требований, предъявляемых при аккредитации, и повышением качества, то приоритетной окажется первая задача.

Попытка сориентировать требования к качеству образования в соответствии с пожеланиями студентов, как правило, ведет к их (требований) снижению. Хотя студенты лично могут желать высококачественного образования, очень часто это желание носит абстрактный характер. Процесс обучения требует серьезных затрат времени и сил, и студенты, стремясь к их экономии, начинают сомневаться в целесообразности не только высоких требований к обучению, но и целых дисциплин.

Работодатели выпускников заинтересованы в подготовке специалистов только по их профилю, при этом практические навыки ценятся выше образования. При устройстве на работу качество образования часто оказывается далеко не на первом месте, важен лишь сам факт наличия диплома.

Однако больше всего преподаватель зависит не от студентов, не от работодателей выпускников и даже не от руководства вуза или министерства образования, а от преподавательской корпорации в лице

коллег, с которыми он работает. Поэтому корпоративные интересы будут иметь для него первостепенное значение.

Основная цель преподавательской корпорации, которая держится на негласных взаимных обязательствах, состоит в том, чтобы обеспечивать спокойную жизнь ее членам. Этим определяются ее задачи: гарантия безопасности, стабильность дохода, защищенность от давления и необоснованных претензий, возможность продвижения карьеры, возможность трудоустройства для своих друзей и любимых учеников. Задача повышения качества образования оказывается на одном из последних мест.

В случае конфликта между задачами законы корпоративных отношений вынуждают преподавателей жертвовать качеством образования в пользу решения первоочередных задач. Например, преподаватель предлагает студентам под видом философского материала конспирологические теории или сектантские верования. Однако критический разбор данного курса на кафедре неизбежно создаст опасный прецедент. Каждый преподаватель осознает, что и сам он может оказаться объектом критической оценки. Это вынуждает коллектив не замечать откровенной профанации преподавания. Негласные договоренности распространяются не только на преподавателей, но также и на студентов, и аспирантов. Поэтому очень часто сама идея защиты диссертационной работы подменяется идеей «протаскивания» ее по предварительным договоренностям. В этом случае любая критика диссертации, которая нарушает негласную договоренность, даже если она вполне оправдана (например, критика за плагиат) будет расценена корпорацией как преступление против нее. Также при подборе кадров руководитель ориентируется не только на личные предпочтения, но и на корпоративные интересы. При этом способность уживаться в коллективе имеет безусловный приоритет над профессиональными качествами претендента.

Для корпорации жизненно важным является не качество образования, а его имитация и поддержание учебного процесса в стабильном состоянии. Творческий подход к преподаванию может быть терпим лишь до тех пор, пока он не вступает в конфликт с другими задачами. Когда подобные инициативы нарушают привычный ритм учебного процесса (например, студенты добиваются свободного посещения, снижения требований к экзаменам), от них отказываются.

Видимость высокого качества процесса обучения может поддерживаться методом устрашения. Формирование интереса к предмету и максимально ясное изложение материала требуют огромных усилий и наличия преподавательского дара. Прием устрашения

облегчает работу, нужно лишь убедить студентов, что сессия будет трудная, и они сами станут заниматься, снимая с преподавателя необходимость постоянно объяснять материал. Но этот прием имеет свои недостатки. Во-первых, сами студенты начинают подходить к преподавателю с более жесткими критериями, и не всем удастся им соответствовать. Во-вторых, возможности студентов самостоятельно освоить материал тоже ограничены, и если преподаватель это осознает, то начинает снижать требования, что ведет к негласной договоренности между ним и студентами. Преподаватель строжится, закрывая при этом глаза на безграмотность студентов. Студенты разыгрывают послушных учеников, практически переставая заниматься. Эта имитация очень часто устраивает и самих студентов, и преподавательскую корпорацию, и руководство вуза.

Так как перед преподавателем никто по-настоящему не ставит проблемы повышения качества образования, удивительно, что в таких условиях кто-то может к нему стремиться. Однако это случается. Единственным реальным фактором, побуждающим преподавать качественно, является профессиональная гордость конкретных преподавателей. Любому профессионалу трудно смириться с тем, что он занимается бессмысленным делом, поэтому он начинает добиваться результата работы даже тогда, когда этого никто не требует. Однако он должен отдавать себе отчет в том, что его стремление к качеству образования может вызывать конфликт с интересами преподавательской корпорации. Результат этого конфликта непредсказуем. Иногда таким преподавателям удается задать новую планку требований к учебному процессу, но чаще побеждает корпорация, и тогда преподаватели вынуждены уходить.

### ***5.7. Роль философских кафедр в научно-образовательной стратегии университета***

Философские кафедры (в данном случае будут иметься в виду кафедры философских дисциплин, таких как: философии, истории философии, культурологии, этики, эстетики, истории и теории науки) имеют особую миссию в процессе подготовки специалиста. Они отвечают за формирование общей гуманитарной культуры, обеспечивающей социальную и профессиональную адаптивность выпускника. Если базовое специальное образование можно уподобить шестеренкам механизма, на которых держится профессиональная подготовка, то философские дисциплины – это смазка, позволяющая

этим шестеренкам вертеться. Без них узкий специалист оказался бы бессилён перед лицом неожиданных задач, требующих нестандартных решений и быстрого освоения принципиально нового знания.

Выполнение этой миссии требует особого подхода к обучению. Недостаточно просто давать студентам информацию по курсу, прежде всего, необходимо обучить их языку изучаемой дисциплины, на котором они сами смогли бы ставить новые проблемы и выражать свою позицию. В основе преподавания философских дисциплин должен лежать интегративный подход, объединяющий различные дисциплины на гуманитарной основе. Основным принцип данного подхода заключается в преодолении редукционистского понимания отдельных отраслей знания, в частности, механицизма, технического, биологического, психологического, социального редукционизма.

Поскольку предметная область науки формируется в соответствии с методами абстрагирования и идеализации, то для решения частных научных проблем редукционистское понимание человека вполне оправдано. Например, для решения практических задач в конкретных медицинских дисциплинах сведение понимания человека к понятию биологического организма может быть целесообразным, однако распространение такого понимания на личную и социальную сферы опасно. Во-первых, подобный редукционизм может привести к трагическим ошибкам, возникающим тогда, когда специалист начинает решать проблемы, не относящиеся к его области (если хирург будет решать психологические проблемы или психолог – духовные). Во-вторых, он препятствует процессу адаптации молодых специалистов к быстро меняющимся реальным общественным запросам. В-третьих, он может компрометировать саму систему образования, формируя образ одностороннего, ограниченного специалиста, неспособного посмотреть на свою деятельность более широко. Это же можно сказать и о социальном редукционизме, сводящем человека только к социальной функции. Будучи оправдан при решении конкретных экономических задач, данный подход неприменим для понимания сложного мира личности.

В первую очередь возникает необходимость освободиться от редуцированного понимания человека (т.е. только как биологического или социального существа). Это требует расширения самого понятия человека, которое интегрирует биологическое, социальное и философское понимание. В связи с этим следует разграничить два уровня понимания человека. С позиции эмпирического наблюдателя человек – это живая система, способная свободно реагировать на биологические, психологические и социальные факторы. С позиции внутреннего восприятия (восприятия себя как личности), человек – это

обладающее свободной волей разумное существо. Далее, следует преодолеть редуccionистское понимание окружающей действительности, мира в целом.

В связи с этим перед преподаванием философских дисциплин в университете должны быть поставлены следующие задачи.

1. Выявлять границы и возможности научного знания.
2. Способствовать преодолению редуccionистского подхода, связанного с абсолютизацией каких-либо узких методов исследования в ущерб другим.
3. Обеспечить диалог между различными научными традициями.
4. Обосновать возможность альтернативных путей научных исследований.
5. Формировать целостное понятие о человеке, что позволяет раскрыть место отдельных научных дисциплин в изучении человека.
6. Дать целостное понятие о человеческой культуре, что позволяет найти основу для конструктивного диалога с людьми разных мировоззрений, культур и вероисповеданий, с которыми придется сталкиваться будущему специалисту.
7. Показать предпосылки, которые лежат в основе научного знания, научить их анализировать и выделять из комплекса получаемых знаний, тем самым обеспечивая более успешное освоение новых знаний.
8. Дать ценностные ориентиры, позволяющие учащемуся определить приоритетные жизненные задачи и собственное место в мире, способствуя тем самым повышению социальной адаптивности выпускника.

Научная деятельность философских кафедр не должна быть замкнута на себя, напротив, кафедры философских дисциплин должны интегрировать гуманитарные, социальные, естественнонаучные и технические исследования. Для достижения этой цели специалисты в области философии должны вести комплексные темы по направлению «теория науки» и «методология научного исследования», предоставляя полученные результаты для широкого обсуждения в университете и используя не только научные издания, но и другие средства коммуникации, включая университетские интернет-порталы.

Развитие научной деятельности университета предполагает расширение научных контактов ученых в широком научном сообществе. Ключевую роль в этом должны сыграть специалисты по философии, истории и теории науки. Здесь предполагаются два направления деятельности: 1) выявление научно-теоретического, ценностного, гуманитарного значения теоретических, естественнонаучных и технических исследований, проводимых в университете; 2)

популяризация научных достижений университетских специалистов и научных коллективов.

В настоящее время формируются новые критерии оценки вузов, научных журналов и деятельности ученых, среди которых все большее значение приобретают различные наукометрические методы, в том числе и индекс цитируемости. Как показывает практика, цитируемость в большой степени зависит не столько от научных достоинств статьи, сколько от ее известности и доступности в интернете. Именно поэтому в настоящее время наукометрические показатели очень часто не соответствуют реальному вкладу ученого в науку. Чтобы это преодолеть, необходима работа по популяризации научных достижений и развитию научных связей университета. К ней должны быть привлечены специалисты широкого профиля, прежде всего – философы.

Решать эту задачу удобнее поэтапно. На первом этапе целесообразно максимально ознакомить широкую научную общественность с научными достижениями в области технических, естественнонаучных и теоретических дисциплин используя интернет-портал университета и другие университетские издания. В процессе этой работы неизбежно будет развиваться взаимодействие между учеными различных направлений. Это позволит перейти к следующему этапу – созданию гуманитариями и специалистами в области философии науки совместных со специалистами математических, естественнонаучных и технических направлений редакторских групп для популяризации результатов работы научных коллективов и проблемных комиссий в печатных и электронных изданиях университета.

Особое значение в деятельности философских кафедр должно иметь освещение деятельности университета для более широкой научной аудитории. Необходимо переводить научные результаты и достижения на научный язык, который был бы общим для широкого научного сообщества. Таким языком может стать язык философии науки. Популяризация научных школ и ученых предполагает публикацию публицистических статей не только в научных изданиях, но и в СМИ, рассказывающих как о научных идеях, так и об университетских ученом.

Расширение аудитории, заинтересованной в научных исследованиях университета, может осуществляться не только за счет профильных специалистов, но и за счет специалистов смежных научных дисциплин, что придает особую актуальность междисциплинарным исследовательским направлениям, формированию которых будет способствовать использование языка философии науки. В связи с этим

можно определить направления деятельности философских кафедр в контексте общей стратегии научной и образовательной деятельности университета.

1. Развитие научных связей. Университет призван быть важнейшим научным центром гуманитарных и междисциплинарных исследований, вовлекающим в научную деятельность ученых из других научных центров России и зарубежья. Но для этого необходимо донести до них те проблемы и подходы к их решению, которые лежат в основе исследовательских направлений университета. Именно философские кафедры, и прежде всего, специалисты в области философии, истории и теории науки должны формировать язык, на котором достигнут взаимопонимания исследователи из разных научных центров, специализирующихся в разных областях знания.

2. Развитие междисциплинарных исследований. Это предполагает расширение взаимодействия между учеными разных специальностей и гуманитариями. Преподаватели философских кафедр могли бы отвечать за трансляцию информации о научных исследованиях в своих публикациях, а также за освещение совместных научных мероприятий и обмен научной информацией в академической среде с использованием всех технических возможностей, которые предоставляют современные средства коммуникации.

3. Формирование интереса к научной жизни университета у широкой общественности (т.к. от степени интереса научной общественности к конкретным направлениям исследований зависит оценка вуза в целом). Это предполагает популяризацию научных исследований, научных школ и ученых университета. Именно ученые-гуманитарии должны содействовать адаптации специализированных научных знаний к интересам широкой научной общественности. Здесь важно показать, что исследования, которые ведут специалисты даже в узких областях, не только важны, но и могут быть интересны для широкого круга читателей. Этому будет способствовать размещение популяризаторских статей, освещение научных новостей и модерация дискуссий на форумах.

4. Просветительская работа, освещающая научные традиции университета. Публикация мемуаров, рассказов об университетских ученых и аналитических статей об их вкладе в развитие науки.

5. Формирование собственного лица университета, выделяющего его среди прочих вузов. Это достигается чтением оригинальных авторских элективных курсов, использованием уникальных оригинальных образовательных методик. Очень важно, чтобы это лицо было узнаваемо на общем фоне, поэтому гуманитарии должны

знакомить академическую общественность с эксклюзивными программами образовательной и педагогической работы университета не только в публикациях и выступлениях на научных конференциях, но и на различных дискуссионных площадках, включая и интернет-форумы.

6. Повышение научного авторитета и формирование научного образа университета как передового научного центра, сотрудничество с которым взаимовыгодно. Прямым результатом этой деятельности должны стать заключение договоров о сотрудничестве университета с другими научными, техническими, гуманитарными, культурными и образовательными центрами, открывающее новые перспективы сотрудничества.

7. Повышение значения университета в социальной жизни России. Представители философских кафедр могут принимать активное участие в региональных и российских культурных, гуманитарных и социальных программах и мероприятиях. Освещение социально значимой деятельности представителей университета, их рекомендаций для решения социальных проблем и их сотрудничества с государственными, муниципальными и общественными организациями.

8. Проведение социогуманитарной экспертизы научных и технических проектов. Философские кафедры должны активно содействовать реализации инновационных проектов университета. Успешности их продвижения будет способствовать оценка их социальной значимости авторитетным экспертным сообществом. Если оценку научно-технического обоснования и практической эффективности инновационных разработок должны давать специалисты в соответствующих областях знания, то оценка социального и гуманитарно-этического значения должна осуществляться силами философских кафедр.

Философские кафедры могли бы давать квалифицированные экспертные заключения по научным, техническим и другим социально значимым проектам в муниципальных, государственных и коммерческих организациях, что имеет большое значение не только на конкурсах грантов различного уровня или на конкурсных отборах проектов перед их государственным внедрением, но также позволяет привлечь к проектам внимание потенциальных спонсоров. Обоснование социальной значимости научных и технических проектов не только для целевой аудитории, но и для широкой общественности формирует положительное общественное мнение, которое в ряде случаев является необходимым условием для успешной реализации инновационного проекта.

9. Формирование в обществе атмосферы толерантности, снятие социальной напряженности и предотвращение конфессиональных конфликтов, религиозного экстремизма. Решение этой задачи предполагает проведение философскими кафедрами широкой просветительской работы не только в университете, но и за его пределами. Вместе с тем именно эта работа продемонстрирует то важное место в обществе, которое должен занимать университет. Примером тому может служить научная конференция в Томском государственном университете «Бхагавад-гита в истории и в современном обществе», прошедшая 24–25 февраля 2012 г. Конференция позволила снять напряженность, вызванную судом о признании книги «Бхагавад-гита как она есть» экстремистской. Ошибочное подозрение в экстремизме вызвало всплеск подозрений и всевозможных политических спекуляций со стороны людей, разжигающих межрелигиозную рознь. Однако как сказал ректор ТГУ Г.В. Майер: «В данном случае были попытки различных политических сил, которые, не читая книги, хотят решить какие-то проблемы. Я думаю, что правильный ответ дала научная конференция, которая была организована по указанному инциденту. Мне кажется, когда ученые собрались, они достаточно быстро [все] определили, зерна от плевел отделили»<sup>22</sup>.

Из сказанного видно, что философские кафедры являются обязательным элементом механизма реализации научной, образовательной и социальной стратегии университета, отвечающей требованиям современной жизни.

---

<sup>22</sup> Карпицкий Н.Н., Филькин К.Н., Хазанов О.В. О конференции «Бхагавад-гита в истории и в современном обществе» // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. №4 (24). С. 152.

## 6. Мастер-класс

### *6.1. Принципы организации научной статьи*

Речь здесь пойдет не о создании справочных, систематизирующих текстов, рецензий, а о создании статьи, которая обогащает научную традицию новым содержанием, т.е. оригинальной научной статьи, автор которой выступает как самостоятельный ученый. Перечислю основные принципы, в соответствии с которыми ее следует писать.

**1. Значимость.** Статья должна стоить времени, затраченного на ее чтение, иначе нет смысла ее писать. К сожалению, этот принцип не всегда выдерживается. Многие статьи никто никогда читать не будет, и единственная польза от них – служить примером того, как писать не нужно.

**2. Основная идея статьи.** Начинать писать стоит только в том случае, если автор действительно имеет сказать нечто новое, ради которого читателю будет не жалко потраченного времени. Это новое должно составить основную идею статьи. Благодаря основной идее становится понятно, как структурировать текст, что нужно подробно прописать и обосновать, а что можно вынести за рамки статьи. Если автор не смог найти идею для собственной статьи, ему будет непонятно, по какому критерию отсеивать лишнюю информацию и на чем нужно сосредоточиться. В результате мысль автора растекается и запутывается в бесконечном множестве вариантов построения текста. Поэтому, как бы это странным ни казалось, но писать плохую статью несопоставимо труднее, чем хорошую. К тому же еще и просто скучно заниматься бессмысленной работой. Поэтому не стоит начинать писать, пока не оформилась основная идея.

**3. Поиск идеи.** Для поиска идеи нужен творческий импульс. Этому невозможно научить, однако вполне возможно научить тому, как настроиться и создать благоприятные условия для возникновения творческого импульса. Талантливый человек может сформировать идею самостоятельно. Для этого нужна особая интуиция, позволяющая находить новое, предчувствовать новизну в еще не оформившихся мыслях. Самое трудное здесь – найти именно новое направление для мысли, а для этого нужно уметь поставить вопрос так, как раньше никому в голову не приходило его поставить. Однако поставить принципиально новый вопрос всегда труднее, чем найти на него ответ.

Чтобы этот процесс ускорить, во-первых, необходимо широкое ассоциативное поле для мысли, которое обеспечивается эрудицией и кругозором. Во-вторых, должен быть задействован принцип экономии мышления. Большинство людей мыслят шаблонно, двигаясь по одним и тем же направлениям. Необходимо уметь обозревать все шаблонные варианты, чтобы сразу их отбрасывать и не тратить на них силу мысли. Поиск нового происходит, как правило, в области, которая еще не формализована, концептуально не выражена, и напоминает скорее поиск в темноте выхода из закрытой комнаты. Ощущение нового пространства для мысли первоначально предчувствуется как открывающаяся глубина, и лишь впоследствии, по мере углубления в нее, удастся постепенно выразить мысль и оформить ее в концепцию.

Однако этот путь требует особой интуиции – умение предчувствовать новое, которое встречается очень редко. К счастью, есть и более простой путь творческого поиска новых идей в процессе общения между людьми. Если два человека по-разному смотрят на одну и ту же проблему, то в процессе обсуждения они невольно выталкивают друг друга за границу привычного понимания. Это может привести к спонтанному возникновению новой идеи, которая никогда бы не возникла на основе знаний и представлений каждого из участников обсуждения в отдельности. Поэтому практика научных дискуссий является важным источником творчества.

**4. Новизна.** Степень новизны статьи может быть различной. Статья может носить чисто информативный характер, сообщая о каких-либо установленных фактах, технический характер, демонстрируя приложимость ранее высказанных идей к новым условиям и к решениям тех или иных задач, концептуальный характер, высказывая действительно принципиально новую идею, парадигмальный характер, открывая новое пространство для мысли, ранее не известное направление исследований.

Если удалось найти для статьи принципиально новую идею, то, как правило, ее приложение к различным условиям и ситуациям позволяет написать еще ряд статей, значимость которых будет локальной. Однако злоупотребление этим ведет к превращению автора в «певца одной идеи». В этом случае его просто перестанут читать, так как во всех статьях он пишет практически одно и то же.

Многие авторы ограничиваются тем, что показывают приложимость чужой идеи к новым условиям и проблемам. В принципе этого достаточно, чтобы оправдать написание статьи, но недостаточно, чтобы оценивать автора как самостоятельную научную величину.

**5. Адресность.** При написании статьи многие забывают, что ее цель состоит в прояснении мысли автора для вполне конкретных людей. Некоторые авторы пишут статью, подражая каким-либо образцам, тем самым ориентируются не на восприятие определенного человека, а на какие-то абстрактные представления о том, какой должна быть научная статья. Это сразу заметно по громоздким и неинтересным введениям, банальным пояснениям и отступлениям, которые автор делает, исходя из какого-то шаблона. Поэтому из статьи должно быть выброшено всё, что затрудняет понимание, отвлекает читателя или является лишним и неинтересным. Если сложившийся канон написания статьи мешает ей быть интересной и живой для восприятия, нужно не задумываясь этим каноном жертвовать.

Если автор высказывает принципиально новую идею, то для читателя обязательно нужны зацепки для ее понимания. Такой зацепкой может быть демонстрация связи этой идеи с традицией. Поэтому в сложившейся научной практике автор предваряет основное содержание статьи демонстрацией того, как его идеи связаны с предшествующей традицией.

Но тут важно чувство меры. Например, ориентируясь на данную практику, некая аспирантка подробнейшим образом расписала позиции ряда философов относительно проблемы, по которой высказала новый оригинальный взгляд. Однако после несколько абзацев описания банальных суждений относительно общеизвестных позиций философов читатель устал, расслабился и перестал надеяться встретить в статье что-нибудь новое и интересное. Поэтому, дочитав статью до последних абзацев, в которых высказывается новая плодотворная идея, он даже не стал пытаться разглядеть новизну, автоматически констатируя несоответствие ранее описанным философским позициям. Вместо того чтобы увидеть оригинальность нового взгляда, читатель по инерции начинает его трактовать как неправильное понимание ранее перечисленных позиций. Однако эту инерцию восприятия задал сам автор своим неудачным построением статьи.

Иногда бывает, что новая идея требует особой организации текста. Поскольку в данном случае оригинальность идеи была неочевидна, именно на ее ценность и плодотворность нужно было с самого начала обратить внимание читателя. Необходимо было показать, из каких оснований, из какого видения мира автор формирует новую постановку вопроса, а изложением параллелей с предшествующими философскими позициями следовало бы пожертвовать ради облегчения восприятия новизны, так как восприятие текста читателем важнее соответствия канону написания научных текстов.

Чем яснее автор представляет читателя, которому адресован текст, тем легче писать. Именно поэтому даже сложные идеи относительно легко записываются в форме письма конкретному человеку. Многие философы именно так и излагали свои мысли (Сенека, Чаадаев). Писать для неопределенного круга читателей несопоставимо сложнее, и, особенно при отсутствии практики, сразу писать статью, обращенную ко всему научному сообществу, очень трудно. Можно поступить проще – написать ее сначала в форме письма одному человеку, а потом переделать так, чтобы она могла быть адресована и другим. Чем шире круг читателей, тем строже будут требования к статье. При переформатировании письма в статью потребуется восстановить пропущенные логические ходы, которые были очевидны адресату письма, но не другим читателям. Также должны быть опущены все обороты и эмоционально нагруженные выражения, которые могут создать чувство дискомфорта у тех или иных читателей. Простонародные и жаргонные выражения исключаются из статьи, и не потому, что они сами по себе плохи, а потому, что нужно думать об удобстве цитирования данной статьи другими людьми, которые могут принципиально не употреблять жаргонных слов и избегать эмоционально насыщенных выражений.

**6. Принцип экономии.** Статья должна выражать мысль максимально кратко и просто, нельзя утомлять читателя ничем лишним. Всё, что не относится к делу, все банальные утверждения следует исключать из статьи. Громоздкие вступления с шаблонными выражениями являются неуважением к читателю. Очень часто за сложными конструкциями предложений и перегруженностью терминами скрывается бессодержательность текста. Должна быть выдержана единая линия изложения, и всё, что к ней не относится, желательно отсечь. Статья не должна содержать разные несвязанные между собой идеи. В этом случае лучше разбить ее на несколько статей.

**7. Принцип контекстуальности.** Недостаточно пересказывать идеи и мысли, необходимо показать контекст их понимания. Контекст задается целостным взглядом на порядок вещей, внутри которого рассматриваемая проблема занимает свое частное место. Для этого необходимо, чтобы автор каким-то образом указал на то, как он видит мир в целом. Однако эта задача самая трудновыполнимая, и по силам лишь выдающимся ученым, поэтому приходится ограничиваться ссылками на другие традиции, задающие контекст понимания. Однако нужно всегда стремиться к идеалу и в меру возможностей постоянно пытаться указывать на контекст собственного понимания рассматриваемой в статье проблемы.

**8. Сюжет.** Статья не должна сводиться к простому перечислению фактов, в ней важно показать движение мысли автора. Но тут возможны разные подходы. Характерный для китайской традиции подход требует, чтобы в самом начале текста был задан контекст всего произведения, а потом уже в данном контексте должны проясняться отдельные тезисы. Сначала формулируется основная мысль, пусть и слишком неопределенно и обобщенно, а далее она уже разными способами поясняется и иллюстрируется. В этом случае логическая связь между элементами статьи не является принципиальной, важна лишь смысловая связь с основным тезисом.

Для европейской традиции характерен иной подход. Важно сначала задать не общий контекстуальный смысл, а интригу, связанную с конкретным вопросом. Сначала даются исходные предпосылки, которые последовательно и логично развиваются до тех пор, пока логическим путем не приведут к главной мысли, которая сообщается в конце статьи.

В этом случае очень важен сюжет. Должна быть своя завязка, развитие мысли, кульминация и развязка, т.е. все то, что покажет динамику мысли. Сюжет должен интриговать читателя, ждущего развязки, что делает чтение статьи увлекательным занятием.

**9. Структурность.** Нельзя пытаться все мысли выразить сразу. Мысль должна разбиваться на составляющие и каждый элемент должен прописываться в своем порядке. Иными словами, записывать главную идею нужно не сразу целиком, а поэтапно. Для этого нужно заранее видеть структуру создаваемого текста.

**10. Стил.** Очень важно, чтобы статья соответствовала динамике восприятия читателем. Она должна быть благозвучной для устного воспроизведения и исключать любые несостыковки, затрудняющие восприятие. К таким несостыковкам могут относиться резкие переходы, когда автор перескакивает от одной мысли к другой или от одного эмоционального настроения к другому. Поэтому необходимо исключать диссонанс подбираемых образов. Нельзя сначала подготавливать читателя к восприятию одной темы, а потом неожиданно начинать говорить о другом. Нужно избегать логических неточностей или несуразностей (например, таких выражений как «философия считает...» поскольку философия не живой человек и сама по себе считать ничего не может). Очень затрудняют восприятие выражения, которые можно истолковать принципиально различным образом, или местоимения, которые непонятно к чему относятся.

**11. Основания, по которым можно выбросить статью в мусорную корзину.**

а) Банальность.

- б) Перегруженность вводными оборотами, эмоциональными замечаниями, общеизвестной информацией и т.д.
- в) Бессодержательность.
- г) Перегруженность сложными выражениями и терминами, контрастирующими с достаточно примитивным содержанием.
- д) Бессодержательные произвольные обобщения.

## ***6.2. Неклассический подход к преподаванию философии***

Преподавание – это процесс, который обязательно должен быть направлен на какую-то цель, иначе мы получим лишь имитацию преподавания. У преподавания философии для студентов нефилософских специальностей цель специфическая. Ведь знания, необходимые специалистам в будущем, дают другие профильные дисциплины. Поэтому задача состоит не в трансляции необходимых в дальнейшей работе знаний, а в формировании общей гуманитарной культуры. Преподавание философии формирует контекст, в котором любые получаемые знания, в том числе и связанные с профильной специальностью, могут быть соотнесены с личным жизненным опытом.

Есть дисциплины, где необходимо простое запоминание больших объемов информации, однако, для понимания философии студентам нефилософских специальностей это мало что дает. Не соотнося весь заученный материал с собственным жизненным опытом, они со временем его забудут. Поэтому нужно определить приоритетные цели обучения философии. Но поскольку люди находятся на разных уровнях личностного развития, не все поставленные цели могут быть реализованы. Конечно, есть люди, которые жизненно заинтересованы в философских знаниях, однако многие студенты не склонны усматривать в них какой-либо для себя значимости.

Поэтому первоначально необходимо определить общедоступную цель – дать самые общие представления о философии, которые в будущем дадут возможность самостоятельно разобраться в этом предмете, если возникнет такая потребность. Эта цель определяет те минимальные требования, соответствие которым обеспечивает успешность аттестации по данному предмету. Хотя достижение этой цели еще не дает полноценного владения философскими знаниями, тем не менее, учащийся обретает дополнительную степень свободы – способность в будущем самостоятельно разобраться в философских вопросах. Для этого он получает минимум необходимых сведений о

философских проблемах, теоретическом аппарате, течениях и позициях в философии.

Более высокая цель – это обучить философскому языку как средству общения, чтобы учащийся смог не только понимать других, но и выражать на философском языке собственную позицию. Однако не все люди осознают собственную позицию, многие просто принимают то, что им предлагается извне. Поэтому данная цель не является значимой для всех, однако, если у учащегося всё же есть потребность выражать свою позицию, то преподаватель философии обязан построить свой курс так, чтобы дать ему для этого все необходимые инструменты.

И наконец, главная цель – это обладание таким контекстом философского понимания, который позволит учащемуся соотносить то, что он стремится понять, с собственным жизненным опытом и ценностным самоопределением. Тут можно выделить две плоскости понимания – философское осмысление профессиональных знаний, получаемых по основной специальности, и понимание личностных проблем и отношений.

В профессиональной плоскости философский взгляд позволяет соотнести даже узкоспециальную проблему с собственной личной позицией и личной позицией других людей. На этой основе открывается возможность скорректировать свое профессиональное решение с учетом позиций других и донести до них ценностное значение собственного решения. Например, когда принимается решение о трансплантации, важно учитывать то, как пациент воспримет это на личностном уровне. Когда вводится новая юридическая норма, необходимо понимать, как она преломится через личностное восприятие людей в их повседневной жизни. Однако не менее важны знания, которые не имеют практического значения, поскольку интерес именно к ним и определяет человека как разумное существо. Какое могут иметь значение сведения о столкновении нашей галактики с Туманностью Андромеды через три миллиарда лет или доказательство того, что множество точек отрезка равномощно множеству точек квадрата? Тем не менее, знание самоценно независимо от его практической полезности, однако самоценность этого знания человек может увидеть только в соотнесенности со своей жизненной позицией, для чего и требуется философский контекст понимания.

В личностной плоскости философский контекст позволяет понять себя и другую личность, а также найти путь взаимопонимания с ней. Вне философского контекста не удастся выразить даже самые естественные чувства или намерения, если они расходятся с жизненной позицией другого человека. Невозможно напрямую сказать человеку,

что ты чувствуешь и почему что-либо для тебя так значимо, если у него совсем другой жизненный опыт. Поэтому сначала нужно показать, как видишь в мир в целом, и уже в контексте этого общего понимания можно показать, какое место в нем имеет твое чувство или стремление к чему-то важному. Иначе говоря, необходимо задать философский контекст понимания, в качестве которого выступает то, как человек воспринимает мир в целом и как он определяет свое место в жизни.

Достижение этих целей возможно в рамках двух подходов к преподаванию философии. В рамках основного подхода (назовем его классическим) философия является содержанием учебного процесса. Это означает, что преподаватель и учащиеся воспринимают философию только как объект изучения. Данный подход обеспечивает общедоступность изучения философии независимо от того, кто выступает в качестве преподавателя или учащегося. Альтернативный подход (назовем его неклассическим) требует уже от преподавателя философского таланта, а от учащихся личной заинтересованности, поэтому не гарантирует общедоступность учебного процесса и не может быть широко распространен. В неклассическом подходе сам процесс обучения становится объектом философского творчества.

В рамках неклассического подхода преподаватель задает новый контекст понимания, в котором студент начинает находить философские решения вопросов и проблем, по-настоящему волновавших его, и благодаря этому начинает в этом контексте понимать не только себя, но и изучаемые на занятиях вопросы, видеть, как они соотносятся с его жизненным опытом. Благодаря такому более широкому пониманию он приходит к переосмыслению изучаемого материала с собственной позиции.

Историческим примером такого неклассического подхода является ирония и майевтика Сократа. Сократ не строил новой философской системы, вместо этого он с иронической позиции, притворяясь незнающим, разрушал устоявшиеся мнения, т.е. обыденное понимание в контексте повседневной жизни. Далее он наводящими вопросами приводил собеседника к осознанию собственной позиции. Это достигалось путем изменения контекста понимания, предполагающего переход к самопознанию.

Способы расширения философского контекста, в котором учащийся самостоятельно соотнесет изучаемый материал с собственной жизненной позицией, могут быть самыми разными, но их применение несет риск навязывания учащемуся личной позиции учителя. Сократ избегал этого с помощью иронии, притворяясь незнающим, однако у

преподавателя вуза редко бывает возможность применять иронический метод Сократа.

Преодолеть эту опасность позволяет правовая модель отношения преподавателя и учащегося. Речь здесь идет не столько о формальном следовании нормам и предписаниям, сколько о выстраивании отношений на основе правовых ценностей. Правовую ценность имеет сфера возможного поведения, защищенная от произвола, а в данном случае, возможность учащегося получать знания именно по теме занятия, не отвлекаясь на что-либо другое, может быть и очень значимое с позиции преподавателя. Как бы преподавателю ни хотелось рассказать что-то ценное и важное, он должен себя ограничивать, помня, что учащийся имеет право слушать только то, что относится к теме занятия. Это существенно ограничивает возможности неклассического подхода к обучению, но вместе с тем предотвращает опасность навязывания учащемуся позиции преподавателя. Правовой подход обеспечивает общедоступность системы образования, когда все учащиеся имеют равные возможности получения знания независимо от своей мировоззренческой, религиозной или этической позиции. Только в рамках правового подхода можно обеспечить согласованную работу людей с принципиально разными убеждениями в рамках общего учебного процесса.

Правовой подход не требует формализма, ведь иной раз жизнь заставляет отступать от формальных правил. Однако такое отступление преподаватель должен делать не по собственному произволу, а опять же в соответствии с правовым подходом, то есть, четко оговаривая пределы допустимых действий со всеми заинтересованными участниками, чтобы не ущемить права ни одного из них. В принципе всегда нужно четко проговаривать все проблемные и двусмысленные ситуации, которые неизбежно возникают в процессе преподавания, а не довольствоваться пониманием правильности собственной позиции, так как учащиеся могут иметь на этот счет противоположное мнение.

Правовая модель учебного процесса позволяет решить задачу, важную для перехода к неклассическому преподаванию философии, а именно, разделить ответственность за процесс обучения между преподавателем и учащимися. В патерналистской модели обучения преподаватель берет на себя всю полноту ответственности за учебный процесс, в то время как учащийся занимает пассивную позицию и отвечает только за выполнение требований преподавателя. При неклассическом преподавании философии необходимо разграничить общеобязательные требования ко всем учащимся и индивидуальные требования. Ответственность за обеспечение учебного процесса в

соответствии с общеобязательными требованиями несет преподаватель. Эти требования определяют минимум знаний, необходимый для овладения материалом, но недостаточный, чтобы учащийся смог раскрыть весь свой личный потенциал. Поэтому учащийся должен взять ответственность за свое решение – согласиться на дополнительные требования, либо же удовлетвориться изучением курса на уровне общеобязательного минимума. Он должен понимать, что никто не обязан давать ему дополнительные знания, если он сам не выскажет вполне определенного намерения их получить.

Выстроить преподавание философии в университете исключительно в рамках неклассического подхода невозможно, однако можно реализовывать неклассический подход преподавания локально, например, в рамках элективных курсов, спецсеминаров, конференций или круглых столов. Намного труднее это сделать в рамках общеобязательного курса философии, хотя в какой-то степени и это возможно.

Всякий раз, начиная читать курс философии, я определяю минимум обязательных требований, соответствие которым доступно любым студентам, независимо от их способностей или степени интереса к философии. С одной стороны, от студента требуется владение вполне конкретной информацией: знание терминологии, понимание проблемы, с другой стороны, показывается, что эта информация имеет смысл только при понимании жизненного опыта автора и опыта культуры, к которой автор принадлежит. Но донести это более глубокое понимание можно только в том случае, если у преподавателя есть хоть какое-то представление о жизненном опыте самих учащихся. Чтобы получить это представление, я побуждаю студентов задавать в принципе любые вопросы, как по теме изучаемого предмета, так и не по теме.

Не стоит ожидать, что студенты с легкостью будут формулировать новые вопросы. Порой, сформулировать новый вопрос намного сложнее, чем дать на него ответ. Умению задавать вопросы необходимо учить, и это умение важнее, чем просто заученные знания. Ведь сколько бы студент ни заучил, он все равно со временем забудет эти знания, однако если он научался задавать вопросы, то благодаря этому умению он в любой момент сможет восстановить забытые знания. Не всегда студент может понять смысл прочитанного текста, и это нормально, так как философский текст написан на новом, для него незнакомом, языке. Поэтому на занятии намного важнее пересказа студентом текста будет озвучивание возникших у него вопросов. Вопросы могут возникать на трех уровнях понимания. Это терминологические вопросы, связанные с незнанием терминов, смысловые вопросы, связанные с непониманием

смысла текста и контекстуальные вопросы, связанные с трудностью осознания той позиции, с которой следует понимать текст. Умение четко сформулировать вопрос – залог понимания материала.

Но даже если преподаватель поможет найти ответ на все возникшие вопросы на каждом из этих трех уровнях понимания, а студент досконально разберется в изучаемом материале, остается нерешенным главный вопрос, без которого все эти знания останутся мертвой информацией – как соотнести весь этот изученный материал с собственным личным жизненным опытом? Ведь не может же преподаватель изначально иметь знания о жизненном опыте своих студентов. Поэтому и нужен четвертый тип вопросов, не по теме изучаемого материала, т.е. тех, которые волнуют учащихся лично, и которые они не могли задать на занятиях по другим предметам.

Как обосновывалось выше, в соответствии с правовым подходом преподаватель не может по своему произволу что-либо рассказывать не по теме занятия, так как этим он нарушает права студента, для обучения которого выделено специальное время. Но если студент сам задал вопрос, то, значит, он взял на себя ответственность за потраченное на его ответ время, и поэтому в данном случае нарушения прав студента не будет, если преподаватель ответит на вопрос не по теме. Вопросы не по теме могут быть разные, чаще всего они касаются дежа вю, межличностных отношений, тайн человеческой души. И тут уже все зависит от таланта преподавателя, который должен суметь воспользоваться этими вопросами, чтобы понять, что по-настоящему волнует студентов, а потом философски развернуть постановку этих вопросов так, чтобы через них задать новый контекст понимания, позволяющий соотнести изучаемый материал с их личным жизненным опытом.

Жизненный опыт требует особого языка понимания. Студенты, только начиная изучать философию, еще не владеют философским языком настолько, чтобы адекватно выражать личный жизненный опыт. Обучение философскому языку возможно только в общении, что довольно трудно реализовать на занятиях, если преподаватель и учащиеся говорят на разных языках, тем более, когда сами учащиеся стереотипно понимают обучение как простое заучивание материала. Поэтому преподавание должно вестись не на языке учащихся и не на языке преподавателя, а на общем языке преподавателя и учащихся, который совместно должны формировать все участники учебного процесса. Процесс формирования нового языка взаимопонимания очень медленный, и первые результаты появляются не сразу, но главным

результатом будет возможность обсуждать философские вопросы на основе жизненного опыта самих учащихся.

Как бы талантлив ни был преподаватель, он не сможет найти индивидуальный подход к каждому студенту, так как все студенты слишком разные. Чаще всего он находит подход к тем студентам, которые проявляют особый интерес к его предмету, а потом по ним ошибочно судит о способности воспринимать материал всеми прочими, что только усиливает степень взаимного непонимания между студентами и преподавателями. Преодолеть эту трудность мне удастся путем подключения студентов к процессу обучения своих сокурсников.

Для этого я приглашаю некоторых добровольцев на консультации, где задаю ряд точечных вопросов по выбранной студентом теме, а потом аналогичным образом отвечаю на его вопросы. Все вопросы и качественную характеристику ответов на них я записываю, но сами записи я у себя не храню, а отдаю студенту, который может прийти с ними ко мне несколько раз и таким образом постепенно отобразить в записях знание всего курса.

Если такую консультацию посетила хотя бы пятая часть студентов, то остальные уже начинают выяснять у них мои требования. Поскольку все мои записи находятся у самих студентов, именно по ним студенты начинают объяснять сокурсникам, что именно и как я спрашиваю. Поскольку они понимают своих сокурсников намного лучше меня, то и донести материал им удастся в чем-то лучше. В этом процессе новые философские слова и связанные с ними смыслы входят в язык их общения, что я обнаружил на некоторых студенческих интернет-площадках.

Недавно эта идея увлекла студентов настолько, что они решили снять на видео мои консультации. В результате консультации превратились в мастер-класс по философии с новой задачей – показать всем прочим студентам на примерах конкретных ответов как можно раскрыть материал занятий. Наиболее интересный для концепции неклассического преподавания философии получился мастер-класс в конце мая 2014 года со студенткой младшего курса Альбиной Сиразутдиновой, видео которого размещено на сайте YouTube.com по адресу <http://youtu.be/ibsefyXgoXI>.

Формально я провожу опрос по изученной теме. Задавая узкие точечные вопросы по гносеологии, я добавляю к ним несколько сложных мировоззренческих вопросов, направленных на то, чтобы методом майевтики подвести к пониманию жизненного смысла. В данном случае, спрашивая Альбину о теории отражения, я подвожу ее к пониманию того, как повлияла теория отражения на отношение к

смерти. Этот вопрос выходит за рамки необходимого минимума знаний, которым студент должен овладеть, однако он выявляет истоки мироощущения современного человека, позволяя соотнести знания о гносеологии с личным жизненным опытом.

Отвечая, Альбина естественным для себя образом переводит философские знания в более простую и понятную ее сокурсникам форму. Но самое интересное даже не в этом, а в том, что Альбина продемонстрировала новые возможности восприятия знания. Ранее я пытался экспериментировать, сопровождая свои занятия показом видеоматериала по философии, чтобы ассоциативно связать философские идеи со зрительными образами. Однако Альбина своими ответами продемонстрировала, что между зрительным восприятием и понятийным мышлением может быть более тесная связь, нежели ассоциативная.

Понятийное мышление у Альбины неразрывно с образными представлениями на основе сенсомоторного восприятия. Зрительно представляя идею, она переводит это восприятие в движение тела, преобразуя пространство вокруг себя так, как будто в нем воплощаются сами проговариваемые ею смыслы, становясь продолжением ее тела. Это пространство вовлекает в себя слушателей, которые начинают наблюдать за рассказом не как за повествованием, а как за действием. Когда студенты наложили видеоизображение Альбины на музыкальное сопровождение, выявилась идеально соответствующая музыке ритмика движений. Чтобы добиться такого эффекта, необходимо иметь специфический склад мышления, которым редко кто обладает. Поэтому особенно ценно, когда студент раскрывает специфический для него способ сообщения философских знаний на другом уровне, на котором это не удастся сделать преподавателю. В связи с этим я решил использовать данное видео в дальнейшей своей практике преподавания философии, получив на это согласие Альбины.

Надо отметить, что еще совсем недавно Альбина не имела представления о философии и очень сильно боялась этого предмета. После консультаций и мастер-класса она стала совершенно свободно обсуждать интересующие ее вопросы, в том числе и внутреннего личностного плана, на философском уровне, что является самым значимым результатом неклассического подхода к преподаванию философии.

### ***6.3. Техника динамической консультации в преподавании философии***

Лекции и семинары должны дополняться консультацией, которая в динамической модели преподавания должна носить симметричный характер, предполагающий равное участие в работе студента и преподавателя. В связи с этим я предлагаю методику проведения динамической консультации. Динамическая консультация проводится индивидуально со студентом при условии его добровольного согласия. Студент сам выбирает тему или несколько тем для консультации. Преподаватель в ускоренном темпе задает короткие точечные вопросы по выбранной теме, которые, с одной стороны, выявляют, насколько студент владеет темой, с другой стороны, не требуют развернутого ответа. Пока студент отвечает, преподаватель записывает заданный вопрос. Напротив вопроса преподаватель оставляет краткую качественную характеристику ответа, например, «приблизительно», «неясно», «неопределенно», «приведен лишь пример» или просто ставит плюс за удовлетворяющий требованиям ответ. Если студент затрудняется ответить, преподаватель не ждет, а отмечает отсутствие ответа и переходит к следующему вопросу. Предполагаемое время опроса – три-пять минут, затем преподаватель передает студенту все сделанные им записи, ничего не оставляя у себя. Понимая, что неудачные ответы никак не повлияют на экзамен, студент во время консультации раскрепощается. Получив результат опроса, он просит преподавателя прокомментировать свои результаты и сделать пояснение относительно трудностей, возникших при изучении материала. В этот момент преподаватель меняется местами со студентом, стараясь понять его точку зрения для того, чтобы устранить выявившиеся в ответах затруднения. Хотя сама беседа занимает не более десяти минут, совместная работа преподавателя и студента на этом не заканчивается. Попадая в свою группу, студент сталкивается с вполне оправданным интересом к требованиям преподавателя со стороны сокурсников, которые еще не были на подобной консультации. Так или иначе, студент вынужден переводить усвоенное во время консультации знание на язык однокурсников, что после опроса преподавателя оказывается вторым тестом адекватности понимания материала. Наличие на руках письменных записей вопросов и ответов помогает ему рассказать о конкретных требованиях преподавателя, не упустив ничего важного. Во время второй консультации с преподавателем студент имеет возможность вернуться к теме, по которой ранее отвечал. Для этого он показывает преподавателю лист с заметками, фиксирующими результаты его предшествующих ответов, и делает к ним добавления и

пояснения. Преподаватель вносит коррективы в сделанные ранее записи и разъясняет все, что осталось студенту непонятным. В этот момент через данного студента преподаватель вступает в опосредованный контакт с его сокурсниками, трудности понимания которых студент невольно воспроизводит.

На консультации студент может приходить неограниченное число раз. На каком-то этапе и преподавателю, и студенту становится ясной степень успешности усвоения материала, что снимает психологическое напряжение на экзамене. На первый взгляд может показаться, что использование данной методики на больших потоках нереально, так как невозможно по каждой теме работать с каждым студентом индивидуально. В действительности трудности возникают лишь в самом начале, когда студент и преподаватель только начинают формировать общий язык. В дальнейшем интенсивность консультации увеличивается, а ее время сокращается. При этом нет необходимости всем студентам ходить на консультацию – они вполне успешно начинают усваивать материал, общаясь с теми, кто эти консультации уже посещал. Достаточно лишь двадцати процентам студентов посетить динамическую консультацию, чтобы оставшиеся прекрасно поняли экзаменационные требования и усвоили язык преподавателя. Затраченное на индивидуальные консультации время, которое, вопреки ожиданиям, оказывается не очень большим, в дальнейшем экономит много сил при проведении семинаров, предэкзаменационных консультаций и самих экзаменов. Но самое главное в динамических консультациях – это формирование пространства общения студентов и преподавателей. Лишь в этом пространстве общения может формироваться язык взаимопонимания, благодаря которому усвоение студентами знаний становится возможным.

## **Заключение**

В данной книге обучение и образование рассматриваются как путь самореализации личности и ее вступления в пространство культуры. Это означает, что преподавание – это не только трансляция знаний, но прежде всего формирование нового смыслового пространства, в котором можно осваивать новые знания, поэтому нельзя относиться к преподаванию всего лишь как к технологии. Преподавание является также и искусством.

Патерналистские отношения преподавателя и учащегося могут препятствовать самореализации личности в системе образования, особенно в том случае, если преподаватель склонен навязывать собственную ценностную позицию. В связи с этим в системе общедоступного преподавания принципиальное значение обретают правовые отношения, которые защищают возможность учащегося получать знания и свободно определять к ним свое отношение. При этом следует иметь в виду различие между общеобразовательной сферой и сферой личного обучения, основанной на свободном выборе учителя учеником, что влечет в связи с этим выбором и определенные этические обязательства.

Если профилирующие предметы по специальности формируют профессиональные навыки, то гуманитарные предметы – предпосылки для понимания собственной культуры, способность к усвоению принципиально новых знаний, идей и адаптации к любым новым социальным ситуациям. Поэтому профессиональное образование должно включать в себя и общую гуманитарную подготовку. Значение философии в системе образования состоит в том, что именно философские методы позволяют соотнести любые профессиональные знания с личным и общекультурным опытом. Формирование у учащихся гуманитарной основы предполагает, во-первых, принцип симметрии, в соответствии с которым преподаватель и учащиеся в равной степени участвуют в учебном процессе, совместно формируя общий язык, на котором осуществляется преподавание, и, во-вторых, принцип контекстуальности, в соответствии с которым преподаватель должен задавать контекст, в котором базовые гуманитарные знания соотносятся с опытом личности и опытом культуры.

Не только философские знания, но и знания по религии формируют гуманитарную культуру человека. Однако следует различать

религиозное обучение и преподавание религии. При изучении религии в светской системе образования должны быть созданы условия для свободного самоопределения учащегося к получаемым знаниям, что исключает конфессионально ориентированное религиозное обучение в рамках гарантированного государством общедоступного образования.

Вузовская система призвана стать системой трансляции культуры, но современные социальные реалии таковы, что она превращается в бюрократический аппарат перераспределения доходов. Естественно, приходится рассматривать факторы, способствующие деградации вузовской системы, прежде всего, кланово-корпоративные отношения, и искать способ создания им противовеса в виде института научной репутации.

## Литература

1. Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. М.: Наука, 1990. С. 43-272.
2. Борхес Х.Л. Пьер Менар, автор «Дон Кихота» // Борхес Х.Л. Оправдание вечности. М.: ДИ-ДИК, 1994. С. 44-52.
3. Вольфсон С.В. Стенограмма выступления на круглом столе // Бхагавад-гита в истории и в современном обществе: материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием. Томск: Изд. ТПУ, 2012. С. 379-381.
4. Карпицкий Н.Н., Радишевская Л.В. Специфика преподавания философии в технических вузах // Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра. Сб. статей. Алейск, Барнаул: Изд-во «Сизиф» Д.С. Петрова, 2011. Вып. 1. С. 48-52.
5. Карпицкий Н.Н., Радишевская Л.В. Стратегия преподавания философии студентам технических специальностей // Высшее образование в России. №8-9. 2012. С. 110–115.
6. Карпицкий Н.Н., Филькин К.Н., Хазанов О.В. О конференции «Бхагавад-гита в истории и в современном обществе» // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. №4 (24). С. 150-152.
7. Лотман Ю. М. Избранные статьи. Таллинн: Александра, 1992. Т. 1. 479 с.
8. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб: Искусство, 2000. 704 с.
9. Семенцов В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток-Запад. М.: Наука, 1988..
10. Смирнов А.В. Соизмеримы ли основания рациональности в разных философских традициях? Сравнительное исследование зеноновских апорий и учений раннего калама // Вопросы философии. № 3. 1999. С. 168-188.
11. Успенский Б. А. История и семиотика // Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М.: Гнозис, 1994. 432 с.
12. Флоренский П.А. О Символах бесконечности // Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. М.: Мысль, 1994. Т.1.

## Оглавление

Введение.....	3
1. Развитие личности от обучения в игре и до инициации в системе образования.....	5
1.1. Традиции учительства и межкультурный диалог.....	6
1.2. Две задачи образования.....	12
1.3. Специфика устного процесса обучения.....	17
1.4. Искусство преподавания и культурно-обусловленные различия восприятия.....	22
2. Отношение преподавателя и учащегося.....	27
2.1. Модели отношения преподавателя и учащегося.....	27
2.2. Ситуация ценностного выбора и миссия преподавателя философии.....	33
3. Философское образование.....	36
3.1. Культурный контекст преподавания гуманитарного знания.....	36
3.2. Курс философии как поиск языка взаимопонимания.....	43
3.3. Внутренняя динамика истории философии и особенность ее преподавания.....	52
3.4. Преподавание философии на медицинских специальностях.....	55
3.4.1. <i>Философская интеграция знания в медицинском образовании</i> .....	60
3.5. Значение трансценденталистского подхода для изучения психологических дисциплин.....	64
3.6. Задачи художественного образования.....	72
3.6.1. <i>Вопрос о художественной истине</i> .....	75
3.7. Специфика преподавания философии на технических специальностях.....	77
4. Преподавание и религия.....	83
4.1. Преодоление конфликта мировоззрений в процессе преподавания.....	83
4.2. Место преподавания религии в условиях деградации образования.....	88
4.3. Полемика.....	91
4.3.1. <i>Религиозно-фундаменталистская критика отношения к религиозному образованию</i> .....	91
4.3.2. <i>Идеологическая и религиозная позиции в вопросе о преподавании религии</i> .....	94
5. Современная социокультурная ситуация в образовании.....	98
5.1. Вуз в пространстве культуры.....	98
5.2. Фактор образования в культурном пространстве социальной жизни.....	102
5.3. Институт научной репутации в современном обществе.....	106
5.4. Деструктивный фактор коллективистской установки в системе образования.....	109
5.5. Проблематичность академической независимости преподавателя в России.....	112
5.6. Качество образования: конфликт между профессионализмом и корпоративными интересами.....	114
5.7. Роль философских кафедр в научно-образовательной стратегии университета.....	116
6. Мастер-класс.....	123
6.1. Принципы организации научной статьи.....	123
6.2. Неклассический подход к преподаванию философии.....	128
6.3. Техника динамической консультации в преподавании философии.....	136
Заключение.....	138
Литература.....	140

Научное издание

КАРПИЦКИЙ Николай Николаевич,  
ТАРНАПОЛЬСКАЯ Галина Михайловна

## ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Верстка *Н.Н. Карпицкий*

Дизайн обложки

Подписано к печати 14.04.2015г. Формат 60х84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Усл. п. л. – 8,9 Уч. изд. л. – 8,3 Заказ 96. Тираж 500.

Отпечатано в типографии «Star».  
г. Томск, ул. Тверская, 53а, офис 111



т. 205-605, факс: 43-12-28