

Устименко Алексей Леонидович,

канд. филос. наук, доцент,

кафедра истории, обществознания и педагогических технологий,

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» –

филиал в г. Славянске-на-Кубани,

г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край, Россия

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК: ДИАЛЕКТИКА ОТНОШЕНИЙ

В статье проясняется специфика взаимоотношений учителя и ученика. Автор, отвечая на вопрос о единстве образовательного процесса, рассматривает не столько меру каждого из них в отдельности, сколько меру в их соотношении, их соразмерность. В работе отмечается отсутствие качественных отличий учителя и ученика, доказывается их внутреннее тождество. Утверждается, что вера в разум и добро есть подлинная мера образования и воспитания, то, на чем зиждется единство духа.

Ключевые слова: образование; воспитание; учитель; ученик; соразмерность.

Кажется невероятным, что когда-то преподаватель испытывал опасения за себя и за своих коллег при мысли о том, что ему предстоит учить «необразованных и незнающих юношей, если только таковые предъявляют *свидетельство* об этой своей полной незрелости» [1, с. 565] (об окончании школы, *авт.*). Опасения эти определялись той простой истиной, что именно на нем «лежит ответственность в тех нередких случаях, когда цель, преследуемая затратами всевысочайшего правительства, не достигается – цель, состоящая не только в узкой подготовке по специальности, но и в образовании духа у оканчивающих университет» [1, с. 566]. Как видно наличие духа у самих преподавателей во времена Гегеля не подлежало сомнению.

Зададимся вопросом, а разве слова о высоком назначении учащихся – это только спекулятивные измышления великого философа? Ведь для чего образуют и воспитывают юных граждан, как только не для того, чтобы они, объединив усилия в реализации полученных знаний и умений, возвели свои индивидуальные сознания и частные цели до уровня подлинной гражданской ответственности за судьбу своей страны, своей родной культуры.

И хотя достижение единства духа образования и в прошлом, и в настоящем остается лишь желанной целью, мечтой, решение проблемы единства образовательного процесса – насущная проблема современной педагогики. Рассмотрим имеющиеся у нас для ее решения предпосылки.

Исследование следует начать с фиксации специфики различий систем образования и воспитания. Четкое различие их позволит ответить на извечный антропологический вопрос, озвученный еще Оригеном: имеет ли дело наше образование с душой человека или только с телесным человеком; поможет нам осмыслить подходы к оценке образования, и тем самым вскрыть причины сетований по поводу плохого образования, «плохих» учителей и учеников.

Итак, прежде формально определимся под образованием иметь в виду установление универсальных форм знания, а под воспитанием – непосредственное восприятие, усвоение этих всеобщих форм конкретным индивидом. Первое основывается на безграничности и множественности учебного, – шире, научного, – материала и методов и средств его обработки, что предполагает проблему личной свободы выбора; второе – преломление этой «земли» образования в сознании обучаемого, понимание ее, придание ей значимости в контексте исторически сложившейся традиции ценностей, что определяет проблему отношения «я – другой».

Однако четкий водораздел в реальной плоскости провести значительно сложнее. Он почти совершенно размывается в первичном звене образовательного процесса: при попытке дать определения учителя и ученика с последующим установлением истинного соотношения между ними. Представляется весьма проблематичным решить, кто вообще является объектом, а кто субъектом образования, ведь в действительности столь различные роли одновременно присущи и учителю, и ученику. Да, есть учащие и есть учащиеся, но это в конкретный момент времени, а не по существу. Внешние признаки в образовательной среде не играют никакой роли, ее лейтмотив – неразличимость учителя и ученика, цельность рационального

процесса. Из-за сплошности рационального потока восприятия, усвоения, претворения и обмена знаний в нем, учитель – тот же ученик, с той лишь разницей, что учитель невидимо учится, а ученик – учит. «Можно учить всех, не делая различий» [3, с. 142], – утверждал Конфуций. К примеру, в вопрос-ответной, ныне – в интерактивной, форме взаимоотношений между учителем и учеником не ясно, кому принадлежит прерогатива задавать вопрос, а кому – отвечать, кто спрашивает, а кто – учит. По видимости, вопрос исходит от ученика, ответ – от учителя. Но эта направленность на первой же проверке усвоенного через ответ, что составляет необходимое условие образования, оборачивается. На экзамене, где ученик явно выступает в роли учителя, он учит тому, чему научен, именно учит. Здесь бесспорно прав Г.Х. Гадамер, утверждавший, что любой вопрос (а на экзамене он исходит от учителя!) выводит в открытые горизонты понимания, в том числе непознанные и самим учителем, часть из которых и приоткрывает ученик с пользой для учителя. Более того, учитель, даже самый опытный, и именно поэтому, не был, а есть никто иной, как чей-то ученик, и по отношению к своему учителю таковым навсегда и останется. Объемы знаний, якобы радикально отличные у ученика и учителя, – величины, не принимаемые здесь в расчет, поскольку огромное количество публикаций и заслуг ученика могут быть результатом лишь одной единственной идеи учителя.

Верно и то, что настоящий ученик стремится быть учителем, т.е. стать носителем образа учителя, а учитель – это тот человек, который живет как ученик, не в плане быта, а в смысле присущей ему жажды знаний, пытливости ума. На первый взгляд, учитель «разбрасывает» знания, делится ими, а ученик собирает, но и это – их совместная работа, соработа, и она оборачивается тем, что вскоре уже учитель собирает то, что ученик разбрасывает, применяя полученные знания, происходит смешение нового и старого, практики и теории. Так, учитель актуализирует наличное знание и тем самым преобразовывает его в процессе труда, превращает в новое – а это новация; ученик, напротив, новое, опосредуя своим пониманием, превращает в старое, а

это – признак традиции. «Кто постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем» [3, с. 60], – тот же ученик. Никто из них не уходит далее другого, не теряя при этом своего смысла. И благо ученика только в том, что он, возможно, достигнет звания учителя. Учитель и ученик полностью взаимообратимые понятия.

При этом надо отдавать себе отчет и в том, что там, где нет качественного различия между ними, там также отсутствует понимание процесса образования. Процесса, состоящего из двух разнонаправленных, более того, конфликтных линий. За учителем – власть, за учеником – подчинение, за учителем – опыт зрелого человека, за учеником – молодость и неопределенность будущего жизненного пути. Но с другой стороны, власть учителя – не для власти как таковой, она имеет свою настоящую цель в своей противоположности – приобретение учеником свободы и определенности, а подчинение ученика есть единственное средство, помогающее ему овладеть искусством управления собой и другими.

Постоянное пересечение разнонаправленных устремлений размывает внешне четкую границу качественных отличий учителя и ученика, указывает на их внутреннее тождество. В чем же состоит существо данного тождества?

Поскольку и ученик, и учитель есть мера в своем роде, т.е. *«непосредственное единство количественного и качественного»* [2, с. 422], то нам, проясняющим вопрос о единстве образовательного процесса, надлежит рассмотреть не столько меру каждого из них в отдельности, сколько меру в их соотношении, их соразмерность.

Ранее уже говорилось о несущественности объемов знаний в деле различения учителя и ученика. Никогда не следует принимать разрастание только количественного компонента знания за безусловное благо и цель. «Гибель имеющего меру нечто может произойти от того, что изменяется определенное количество. Эта гибель представляется, с одной стороны, неожиданной, поскольку можно ведь вносить изменение в определенное количество, не изменяя меры и качества, с другой стороны, она становится чем-

то совершенно понятным, а именно, посредством [категории] *постепенности*» [2, с. 426]. Прирост знаний у ученика станет благом, только если он будет соизмеряться с желанием соотносить себя с образом учителя, подражать учителю, который по определению воплощает собой идею знания. В свою очередь, учитель должен свою жизненную и научную зрелость соизмерять с познанием ученика как личности самобытной и неповторимой; уметь найти золотую середину между «что» урока и «как», не столько наукообразно преподать урок, сколько преподать его так, чтобы было понятно каждому. Только в этом случае успешность образования будет обеспечена. Пренебрежение учеником соразмерности с образом учителя лишит его возможности найти соответствующую полученным знаниям цель, а недооценка учителем индивидуального подхода в преподавании делает из него человека, оставляющего нас без будущего. «В том-то и заключается *хитрость* понятия, что оно схватывает существующее с той стороны, с какой, как ему кажется, его качество не затрагивается [что увеличение, приводящее к несчастью – *авт.*], сначала даже кажется их счастьем» [2, с. 428].

Соблюдение меры между знаниями учителя и количеством учеников на одного учителя – важный и естественный принцип организации системы образования. От него зависит заинтересованность и любознательность аудитории учеников и, одновременно, условия работы учителя. Искусственное увеличение количества учеников на одного учителя имеет тот же отрицательный результат, что и искусственное же (формальное) оценивание знаний, а точнее, дискредитация оценивания, которое чревато сначала падением авторитета учителя, что мы наблюдаем сегодня, а затем и окончательной потерей единства образования.

Таким образом, в образовании, где меры учителя и ученика приобретают устойчивость только в их совместной мере, количественное распределение знаний от более знающих к менее знающим обязательно специфицируется качественной воспитательной природой меры. Не секрет, что страстное и искреннее желание познать как можно больше у ученика стимулирует желание

объяснять предельно ясно и полно и самозабвенно у учителя, и, наоборот, неподдельное желание учителя увлечь своими знаниями ученика влечет за собой рост его любознательности и развитие таланта.

Заметнее всего несоблюдение меры отражается в сфере воспитания, сфере, формирующей нравственную компоненту образования, самую хрупкую его часть. «Именно [в ней] через «большее» и «меньшее» мера легкомыслия нарушается и появляется нечто совершенно иное – преступление, именно через «большее» и «меньшее» справедливость переходит в несправедливость, добродетель – в порок» [2, с. 467]. Вера в разум и добро – подлинная мера образования и воспитания, то, на чем зиждется единство духа. С ее помощью учителя верят, что могут объяснить, ученики – что могут понять; через нее они доверяют друг другу. Если нет этого единства веры, то нет и точек соприкосновения, нет связей, нет результата. Более того, отсутствие одного из компонентов веры, в лучшем случае, создает имитацию системы образования, а худшем приводит к ее разрушению.

Смерть образованию гарантирована, когда имеет место разложение веры учеников в справедливость и безупречность учителей, «вдруг» потерявших добродетель совершенно учить, и веры учителей в добродетель учеников – желание искренне познавать, обесмысливающее процесс обучения. Впрочем, его ждет та же самая участь, когда налицо будет хотя бы один из отрицательных моментов, поскольку они уравнивают друг друга. «Мера есть в себе полнота определений бытия, растворившихся, чтобы стать этим единством» [2, с. 473].

Перманентный процесс реформирования образования, к сожалению, мало способствует его настоящему качественному улучшению. Но, как и все, содержащее меру, процесс образования не только придерживается законов постепенности, но и таит в себе тайну скачков, направление которых заранее предугадать невозможно. А потому современное положение в нем можно коротко охарактеризовать как проблематичное. Наше желание его улучшить и оно, само это желание порождающее, «находятся в равновесии, что, насколько

увеличивается или уменьшается одно, настолько же возрастает или убывает другое, и именно в той же пропорции» [2, с. 475]. Нам, современным ученым, преподавателям, учителям, – всем трудящимся на ниве образования, следует рассматривать его во всей полноте, во всем его образовательно-воспитательном единстве, учитывая законы меры и соразмерности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т. 1 / Г.В.Ф. Гегель; сост., общ. ред. и вступит. статья А.В. Гулыги; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль, 1970. – 668 с.*
- 2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. В 3 т. Т. 1 / Г.В.Ф. Гегель; сост., общ. ред. и вступит. статья М.М. Розенталь; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль, 1970. – 501 с.*
- 3. Конфуций. Я верю в древность / Конфуций; сост., перевод и коммент. И.И. Семенов. – М.: Республика, 1995. – 384 с.*