

Педагогическая власть

«Профессия не может быть вне человеческого достоинства». Юрий Бутусов

Введение

Разговор о власти в педагогике обычно начинается не с того места. Его начинают с вопроса «допустима ли власть», «нужна ли она», «не лучше ли строить отношения со студентами без принуждения». Но вопрос поставлен неверно. Власть в педагогике неустранима — она встроена в самую асимметрию позиций: взрослый и учащийся, знающий и осваивающий, оценивающий и оцениваемый. Проблема не в том, есть ли власть, а в том, как она устроена. Транслирует ли она хаотично внешние алгоритмы — дисциплину, наказание, давление, — или служит внутренним процессам, задачам и смыслу обеих сторон. Речь не о том, чтобы исключить власть или смягчить её проявления. Речь о том, чтобы внешняя атрибутика власти — требования, санкции, оценка, дисциплина — не существовала в отрыве от внутренних процессов человека, который её применяет. Чтобы форма оставалась проводником смысла, а не его заместителем.

Экстрапсихическое и интрапсихическое

Термины «экстрапсихическое» и «интрапсихическое» здесь не являются клиническими и не претендуют на диагностическую строгость. Это рабочая рамка, позволяющая различать два регистра проявлений власти.

Экстрапсихическое — внешнее, поведенческое, институциональное: иерархия, требования, наказания, оценка, распределение внимания. Интрапсихическое — субъективное, смысловое, мотивационное: желания, ценности, конфликты, задачи, намерения, цели.

Оппозиция не жёсткая. Любое внешнее проявление власти опосредовано психикой, любое внутреннее — сформировано внешним. Но как аналитический инструмент работает, позволяет увидеть разрыв, который возникает, когда внешние формы начинают жить своей жизнью, не будучи связанными с внутренним смыслом. Этот разрыв — не абстракция. Он проявляется в повседневности: в требованиях, которые воспроизводятся потому, что «так принято»; в наказаниях, которые применяются потому, что «так безопаснее»; в дисциплине, которая поддерживается потому, что «так делали до меня». Внешняя атрибутика работает, но она отчуждена от того, кто её применяет.

Расширение Эго

Под Эго здесь понимается не эгоизм и не эгоцентризм, а Эго в юнгианском смысле — центр сознания, инстанция, отвечающая за идентичность, ориентацию в реальности и удержание границы между «я» и «не-я».

Один из ключевых механизмов, объясняющих, почему внешние проявления власти так легко отрываются от внутренних процессов, — это расширение Эго внутрь другого.

Когда этот процесс не осознаётся, педагог начинает использовать формальные экстрапсихические алгоритмы власти — требования, санкции, оценку, дисциплину — не как инструменты, а как способ удержать собственное внутреннее равновесие. Внешняя атрибутика власти при этом не служит смыслу, а подменяет его собой. Именно неосознанность происходящего с Эго и становится причиной того, что формальные алгоритмы начинают эксплуатироваться.

Прежде чем перейти к описанию механизма, важно оговорить: нарциссическая часть (упоминаемая далее регулярно) — неотъемлемая составляющая структуры личности, а не признак патологии. Она обеспечивает чувство собственной ценности, устойчивость самооценки, способность выдерживать реальность и опираться на себя. Негативный оттенок возникает не из самого её наличия, а из неосознанных проявлений. Поэтому речь пойдёт не о нарциссизме как диагнозе, а о мере его осознанности.

Психически это описывается через несколько близких понятий. Нарциссическое расширение — когда другой становится частью «я»-структуры, его достижения переживаются как свои, а его неудачи — как укол в собственное «я» (в терминах Хайнца Кохута такой другой выполняет функцию «объекта самости» — selfobject: он нужен не как отдельная личность, а как опора нарциссического равновесия). Слияние — когда граница между «я» и «ты» размыта, и ученик функционирует как продолжение педагога, а не как отдельный субъект (этот регистр отношений подробно описан в традиции Маргарет Малер как симбиотический — предшествующий сепарации и становлению отдельности). Проективная идентификация — когда педагог не просто вкладывает в ученика ожидания, но и провоцирует его вести себя соответственно (понятие, введённое Мелани Кляйн и развитое Уилфредом Бином). Присвоение результата — когда успех ученика приписывается себе, а неудача тоже себе, но уже как вина или подтверждение несостоятельности.

Практически это означает следующее. Когда ученик терпит неудачу, педагог переживает её как собственную уязвимость. И тогда он смещает напряжение на самого ученика: наказывает разочарованием, холодностью, обесцениванием. Не потому, что ученик виноват, а потому, что педагогу нужно куда-то деть собственный дискомфорт. Чем сильнее Эго встроено в результат ученика, тем острее эта реакция.

Во всех этих случаях ученик лишается авторства собственного результата. А педагог использует его как внешний регулятор собственного нарциссического баланса. Тогда внешняя власть — требования, оценки, давление — начинает служить не задаче развития ученика, а задаче поддержания внутренней устойчивости педагога. Это и есть тот разрыв, о котором шла речь выше: атрибутика власти работает на педагога, а не на

смысл. Но и эта работа «на педагога» оказывается формальной. Настоящая цель — внутренняя устойчивость — ускользает, потому что фактически зависит от успеваемости, поведения и характера студента. Чем больше педагог опирается на результат ученика, тем менее устойчивым он становится.

Речевая формула «я хочу, чтобы ты...» показательна на уровне синтаксиса. Подлежащее — «я», сказуемое — «хочу», придаточное — «чтобы ты». Желание педагога грамматически становится субъектом действия ученика. Ученик здесь не носитель собственного намерения, а исполнитель чужого. Это и есть расширение Эго внутри другого, зафиксированное в языке. Чужое «я хочу» присваивает себе позицию, которая по смыслу должна принадлежать ученику — «я хочу», «я выбираю», «я делаю».

Разница между «я хочу, чтобы ты сделал это» и «что ты хочешь сделать? как ты можешь это сделать?» не в пустой вежливости, а в локализации субъекта действия. В первом случае власть реализуется через присвоение воли другого. Во втором — через поддержку его собственной воли. И то, и другое — власть. Но работает она по-разному.

Власть господства и власть дисциплины

Здесь уместно вспомнить различие, предложенное Мишелем Фуко. Власть господства работает через запрет, наказание, изъятие. Она говорит «нет», «нельзя», «не положено». Она видима и персонифицирована. Власть дисциплины работает иначе: она не запрещает, а формирует; не отбирает, а производит определённый тип человека. Она действует через норму, экзамен, надзор, распределение в пространстве. Но важно помнить — дисциплинарная власть не работает, если остаётся только внешней. Её высшая задача — сделать внешний надзор внутренним. Чтобы человек сам себя контролировал, сам себя нормализовал, сам себя объективно оценивал. В педагогике это выглядит так: внешняя дисциплина должна превратиться во внутреннюю.

И здесь обнаруживается ключевой момент. Педагог, который расширяет Эго внутри другого, действует не как носитель власти господства, а как идеальный агент дисциплинарной власти. Он не просто заставляет ученика что-то делать. Он замещает собой ту внутреннюю инстанцию, которая должна была бы сформироваться у ученика. Присвоение удач и неудач — это не просто нарциссизм. Это присвоение функции дисциплинарного производства субъекта. Педагог не даёт ученику стать субъектом собственной дисциплины. Ученик — только объект её применения.

У Мишеля Фуко есть ещё одно понятие, которое здесь важно: власть-знание. Экзамен — не просто проверка знаний. Это ритуал, в котором власть и знание сливаются воедино. Экзамен создаёт «случай», «индивида», которого можно измерять, классифицировать, сравнивать. Когда педагог говорит «я хочу, чтобы ты...», он не просто выражает желание. Он устанавливает норму. Он определяет, каким должен быть ученик. И одновременно он определяет, как это будет измеряться. Он — и источник нормы, и экзаменатор, и тот, кто присваивает результат экзамена. Поэтому

критически важно, чтобы власть функционировала как знание, до того, как начинает функционировать как сила.

Фуко намеренно не различает «здоровую» и «патологическую» власть. Для него власть везде. Но в педагогике это разделение необходимо. Иначе мы остаёмся либо в безысходности — «власть везде, сопротивления нет», — либо скатываемся в морализаторство — «власть это плохо». Третий путь: власть неизбежна, но её применение может быть разным. Она может служить производству субъектности ученика, а может — её подмене. Критерий здесь не «меньше власти», а чья субъектность производится.

Тихая власть

Власть обычно ассоциируется с действием: заставить, потребовать, наказать, оценить. Но у власти есть и другая форма — не-действие, не-внимание, не-признание. Это власть отсутствия. И она травматичнее именно потому, что невидима.

Холодность, равнодушие, предпочтение одних студентов другим — это тоже проявления власти. Но они не имеют «события». Их нельзя зафиксировать как поступок. Они — фон. А то, что не имеет события, не попадает в рефлексию. Педагог часто не замечает этого вовсе. Нет злого умысла — предпочтение возникает само, через симпатию, через удобство, через идентификацию. А раз нет умысла и явление невидимо, то нет и чувства ответственности.

Здесь важно различать насилие и депривацию. Насилие травмирует через вторжение: граница нарушается, субъект переживает угрозу. Депривация травмирует через отсутствие: граница не нарушается, но не получает подтверждения. Субъект переживает не угрозу, а невидимость. Депривация травматична иначе и часто глубже, потому что не оставляет события, на которое можно указать. Она переживается как про собственную несостоятельность — «если меня не видят, значит, я не стою внимания». И она не поддаётся проверке: нельзя доказать, что тебя не любили, если тебе ничего плохого не делали.

Предпочтение одних студентов другим — тихая власть в чистом виде. Оно создаёт иерархию без декларации. Никто не сказал «ты хуже», но все это чувствуют. Оно работает через сравнение: ценность одного устанавливается через обесценивание другого. Оно не имеет автора: педагог может искренне не осознавать, что предпочитает. И оно травмирует обе стороны. «Любимчик» тоже может страдать — он ощущает свою ценность через соответствие чужому взгляду и его аутентичность под угрозой (а это укрепляет модель зависимости от внешнего признания, которая во взрослой жизни повышает уязвимость к саморазрушительным и аддиктивным паттернам поведения). Отвергнутый страдает от невидимости. И оба лишены подлинного признания.

Здесь формула «внешняя атрибутика должна служить внутренним процессам» обретает конкретность. Доброкачественная власть — это власть, в которой распределение внимания служит задаче развития каждого ученика, а не поддержанию

внутренней устойчивости педагога. Если педагог замечает своё предпочтение, он может его удерживать. Если не замечает — оно становится тихой нормой, которая формирует и учеников, и его самого и влечёт за собой тяжёлые последствия.

Асимметрия и сопротивление

До сих пор мы смотрели на власть глазами того, кто ею обладает. Но статья о производстве субъектности ученика не может оставить самого ученика объектом описания. Важно хотя бы на время сменить оптику.

С другой стороны асимметрии всё выглядит иначе. Ученик не может проверить, справедлива ли оценка, обоснованно ли требование, случайна ли холодность. У него нет доступа к внутренним процессам педагога — только к их внешним следам. Поэтому он читает микросигналы: интонацию, взгляд, распределение реплик, порядок, в котором педагог подходит к студентам. Там, где педагог видит «рабочий момент», ученик может видеть приговор. Асимметрия власти — это ещё и асимметрия интерпретации: педагог знает, что он имел в виду; ученик вынужден догадываться.

Отсюда — сопротивление. У Фуко власть немыслима без сопротивления: где есть одно, есть и другое. Спор, сарказм, пассивность, опоздания, демонстративное безразличие — всё это часто не атака на педагога, а способ ученика сохранить авторство в ситуации, где авторство ему не гарантировано. Сопротивление — это речь, просто сказанная не словами. И тогда профессиональный вопрос звучит не «как подавить сопротивление», а «о чём оно говорит».

Здесь полезно различать два вида сопротивления. Сопротивление границам — срокам, форме, рабочей дисциплине — нормально встречать твёрдостью: границы и есть то, на что ученик может опереться. Сопротивление присвоению — когда ученик отказывается быть исполнителем чужого «я хочу» — требует не твёрдости, а внимания: это сигнал, что власть начала подменять его субъектность.

Например, студент системно спорит с методикой, предлагает делать «по-своему», что раздражает педагога. Реакция подавления: «сначала научись, потом рассуждай» — власть защищает педагога, спор формально прекращается, но вместе с ним обрывается и желание мыслить вместе и рядом с педагогом. Такое проявление власти выигрывает эпизод, но разрушает саму позицию со-мышления. Реакция удержания — при том же раздражении: «твоя версия мне интересна, покажи обе...» — граница сохранена, а сопротивление превращено в материал работы. Во втором случае власть никуда не делась. Она просто произвела субъекта.

Произвольное внимание как работа власти

С произвольным вниманием всё просто: оно запускается автоматически. Яркое, приятное, знакомое, благодарное, талантливое, послушное притягивает. Не выбор — реакция. Произвольное внимание — это усилие: удержать фокус там, где он не возникает сам. Это волевая функция, и она расходует ресурс.

Автоматически педагог живёт в режиме преимущественно произвольного эмоционального включения в отношении учеников. Это включение направлено на тех, кто откликается, подтверждает компетентность, радуется результатом, не создаёт напряжения. А те, кто не вызывает симпатии — сопротивляющиеся, медленные, неблагодарные, «неудобные», — остаются на периферии.

Власть — это, среди прочего, распределение внимания и признания. Если это распределение идёт по произвольному руслу, то власть транслирует не справедливость, а свои собственные аффективные предпочтения. Педагог может этого не хотеть — но он это делает, потому что не управляет каналом. Произвольное внимание к «непонятым» — это и есть управление этим каналом власти. Необходима компенсация перекоса, но не подавление симпатии. Тот, кто распределяет внимание, распределяет и ценность.

Доброкачественная власть — это власть, в которой произвольное внимание компенсирует произвольное, а не следует за ним. Симпатия — не выбор. А вот что с ней делать — это выбор.

На этом этапе возникают сложности. Первая — ресурсная: произвольное внимание к тому, кто не вызывает симпатии, энергетически дороже. Оно требует удержания, терпения, выдерживания собственного дискомфорта. Вторая — нарциссическая: те, кто не вызывает симпатии, часто не подтверждают педагога. Они не благодарят, не откликаются, не показывают быстрых результатов. Контакт с ними не даёт нарциссического подкрепления — а иногда прямо его отнимает. Именно поэтому произвольное внимание туда не идёт: там нечем питаться.

И здесь снова обнаруживается точный критерий. Если педагог способен вкладывать внимание туда, где нет отдачи, — это признак того, что его эмоциональное равновесие не зависит от ученика. Он может давать, не получая подтверждения. Это и есть устойчивость: фигура мастера не рушится, потому что её равновесие не в ученике. Способность давать внимание без отдачи — прямой индикатор того, что Это не расширено внутрь другого.

Важно удержать различие. «Больше контроля» не должно означать «насилие над собой». Если педагог заставляет себя быть внимательным к «непонятым» из чувства вины, это не доброкачественная власть, а другая форма несвободы — только теперь педагог подчиняется не симпатии, а долженствованию. Незрелый контроль: «я должен быть внимателен к нему, потому что так правильно» — внимание как повинность, скрытая враждебность, фальшь. Зрелый контроль: «я замечаю, что не даю ему внимания, и выбираю дать — потому что он есть» — внимание как акт признания, а не как обязанность.

Стоит удержать и ещё одно: речь не о равенстве внимания. Тем, кто получает внимание сам, не нужно его добавлять. Тем, кто не получает, — нужно. Это не равенство, а выравнивание. Доброкачественная власть — это власть, которая выравнивает там, где естественное распределение создаёт перекося, и удерживает границу там, где естественное влечение создаёт слияние.

Педагогический голод

Есть ещё один механизм, который редко проговаривается вслух. Когда педагог находит «звезду» — талантливого, откликающегося, показывающего результат, — он кормит ею свой нарциссизм. «Звезда» подтверждает компетентность педагога, даёт отдачу, отражает желаемый образ. В этом есть и живое, и человеческое. Проблема начинается там, где отдача становится условием. То есть педагог не просто радуется успеху ученика, а нуждается в нём для поддержания равновесия.

Тогда «звезда» — не субъект, а источник питания. А когда источник уходит — а он уходит всегда, это природа педагогики, — возникает педагогический голод. Это состояние, при котором педагог нуждается в ученике как в источнике нарциссического подкрепления. Признаки его узнаваемы. Сужение внимания на тех, кто даёт отдачу. Утрата интереса к тем, кто не даёт. Поиск новой «звезды» после ухода предыдущей — как замещение, а не как новый контакт. Ощущение пустоты между «звёздами» — как будто работа не имеет смысла, пока нет того, кто его подтвердит. Тревога при мысли, что звезда может уйти к другому, выбрать иной путь, не оправдать ожиданий.

Это структура, под власть которой попадает практически любой педагог, если не замечает её. Педагогика встроена в условия, которые этот голод провоцируют: результат отложен, отдача редка, а институция требует доказательств — публикаций, побед, показателей.

И здесь возникает то, что можно назвать конвейером. Студенты проходят перед педагогом как поток, и возникает функциональная реакция: нужно экономить ресурс, а значит, отбирать тех, кто даёт подкрепление; тех, кто не даёт, можно не замечать — как защита от истощения; «звезда» становится точкой опоры в этом потоке.

То есть обезличивание — не следствие злой воли, а следствие этой оптики. Равнодушие — «продукт» конвейера. Но за каждым именем в списке стоит жизнь, которая идёт здесь и сейчас, со своей историей, своей уязвимостью, своим правом на внимание, потому так важно работать с людьми, а не с потоком.

Доброкачественная власть и устойчивость мастера

Ключевое слово — «доброкачественная». Не «мягкая», не «гуманная», не «инфантильная», не «без дисциплины». Это власть, которая не транслирует хаотично внешние алгоритмы, не выходит за пределы личности, устойчива и позволяет опереться. Это описание зрелой регуляции нарциссического баланса.

Устойчивость здесь — это способность выдерживать амбивалентность: успех ученика не угрожает, неудача не разрушает, непослушание не ранит. Это достаточная внутренняя структура — не идеальная, но способная удерживать функцию без присвоения (по прямой аналогии с «достаточно хорошей матерью» Дональда Винникотта: не безупречной, а достаточной — выдерживающей, но не поглощающей).

Здесь уместно слово «мастер». Мастер владеет своим делом, а не чужим результатом. Его авторитет не зависит от того, послушен ли ученик, — он зависит от собственной укоренённости в деле. Он проводник, а не собственник: через него проходит традиция, знание, способ, но он не делает ученика своей проекцией. Мастер и хозяин — разные фигуры. Хозяин владеет учеником, результатом, ситуацией. Мастер прежде всего владеет собой.

Что же значит фраза «Эго не выходит за пределы личности»? Здесь важно различать три уровня погружения. Включённость — нормальное, здоровое вложение в другого: педагог радуется успеху ученика, огорчается неудаче. Это не патология. Расширение Эго — результат переживания как свой в том смысле, что ученик становится частью «я»-структуры, граница размыта. Присвоение — педагог забирает авторство: «это я его научил», «это моя заслуга», «это моя вина», ученик лишается субъектности. Удержание границы при сохранении включённости — это и есть то, что делает фигуру устойчивой. Он рядом, но не внутри.

Чтобы доброкачественная власть не осталась абстракцией, — два примера того, как она выглядит в действии.

Пример первый: провал. Студент проваливает выступление, в которое педагог вложил месяцы работы. Реакция присвоения: «Как ты мог? Что это вообще было? Я столько в тебя вложил...» — неудача студента мгновенно становится раной педагога, и студент вынужден заботиться не о своей работе, а о чувствах мастера. Реакция доброкачественной власти: педагог выдерживает собственное разочарование молча — оно его материал, не студента — и открывает разбор вопросами: «Что произошло изнутри? Где ты перестал понимать, что делаешь? Что хочешь попробовать иначе?» Требовательность никуда не исчезает — разбор может быть жёстким. Но его предмет — работа студента, а не самочувствие педагога. Провал остаётся принадлежащим студенту — а значит, принадлежащим ему остаётся и путь из провала.

Пример второй: успех. Студент получает престижную награду. Реакция присвоения: «моя школа», «я её сделал» — произнесённая публично или хотя бы внутренне. Реакция доброкачественной власти: радость без изъятия авторства. «Я видел, как ты к этому шла» — формула, в которой педагог присутствует в успехе как свидетель и опора, но не как владелец. Разница кажется тонкой, но именно она принципиально важна.

И здесь обнаруживается взаимная польза — для ученика формируется собственная субъектность, собственная дисциплина, собственное авторство; внешняя атрибутика власти педагога согласована с его внутренними процессами и не отторгается как нечто инородное. А личность педагога гармонизируется, потому что не нужно постоянно подтверждать собственную значимость за счёт учеников; не нужно бояться непослушания, не нужно присваивать успехи, не нужно искать подтверждения в результатах других. Для конструктивных отношений педагог — ученик возникает опора: ученик может опереться на педагога, потому что педагог не рухнет; педагог может опереться на себя, потому что не зависит от ученика. Таким образом мы нивелируем разрыв между действием и смыслом, между властью и личностью.

Если вернуться к Фуко, важно отметить: он не различает «доброкачественную» и «недоброкачественную» власть. Для него дисциплинарная власть производит субъекта — и это не хорошо и не плохо, это механизм. Нормативный критерий выходит за пределы фукианской рамки, и это сознательный шаг. Продуктом взаимодействия педагога и ученика становится человеческая психика. И у педагогов особая ответственность на уровне высоких ценностей — растить психически здоровых людей. Это значит в том числе оздоравливать само отношение к результату в творческой среде: чтобы новые поколения не наследовали искажённую связь между достижениями и самооценностью. Критерий можно сформулировать так: власть доброкачественна, если она производит субъектность другого, а не подменяет её собой. Или, в используемых терминах: экстрапсихические проявления власти доброкачественны, если они служат интрапсихическим процессам обоих — и педагога, и ученика, — а не замещают их.

Здесь важно сделать отступление. Долгое время в творческой среде насильственная власть, игнорирующая тонкий уровень психики обучаемого, считалась необходимым и чуть ли не единственным путём для того, чтобы «добиться результатов». Это грубая ошибка, противоречащая накопленным данным о психофизиологии обучения: хроническая угроза и страх запускают устойчивую стрессовую реакцию, которая ухудшает консолидацию памяти и усвоение нового, сужает когнитивную гибкость и подавляет именно те функции, на которых строится творчество, — воображение, спонтанность, готовность к риску. Обучение под страхом формирует не мастерство, а навык избегания наказания. Результата человек добивался вопреки, а не благодаря. Это так называемая ошибка выжившего. За пределами нашего сознания остаётся то, что вероятно талантливый человек с призванием в этой сфере добился бы не менее эффективных результатов и в более адекватных условиях. Но самое главное — гигантский пласт сломленных людей, которые не добились результатов в определённой сфере и повредили свою психику настолько сильно, что это в принципе не позволило им выстроить себя в мире.

Процесс, а не результат

Доброкачественная власть — не состояние, которого достигают, а процесс, в котором находятся. Это принципиально, потому что снимает главный риск: превращение доброкачественной власти в новый идеал, которому педагог должен соответствовать, и в новый повод для вины, когда не соответствует. Если доброкачественная власть — результат, то она становится свойством: либо ты им обладаешь, либо нет. Появляется новый критерий оценки, возникает вина за несоответствие, и, что важнее, исчезает движение. Доброкачественность — не отсутствие расширения Эго, а способность замечать его и возвращать границу. Замечание и есть процесс. Не «я не расширяюсь», а «я вижу, что расширяюсь, и работаю с этим».

Идти от встречи своих ценностей и ценностей студента — это не компромисс. Это не согласование ценностей, как будто они равны и их надо свести. Не уступка, когда педагог отказывается от своего ради чужого. Не навязывание под видом диалога. Встреча — в том смысле, который придавал этому слову Мартин Бубер: отношение «Я — Ты», в котором другой не средство и не функция, а полноценное присутствие.

Педагог приносит свои ценности как свои, а не как истину, и вступает в контакт с ценностями студента как с его. Не для того, чтобы свести к одному, а для того, чтобы обе стороны остались субъектами в этом контакте.

На практике это имеет несколько наблюдаемых шагов. Замечать: видеть, где внимание идёт само, где я расширяюсь, где холоден, где предпочитаю, — без оценки, просто видеть. Различать: отделять своё желание от желания студента, свою заслугу от его, свою ценность от его; это работа, которая никогда не заканчивается. Удерживать: не действовать автоматически по непроизвольному руслу — добавлять внимание туда, где его нет, возвращать границу там, где она размыта. Встречаться: вступать в контакт с ценностями студента не присваивая и не отменяя их. Возвращаться: понимать, что это не достижение, а повторяющийся цикл; завтра всё начнётся снова.

Здесь стоит добавить: когда есть подлинная любовь к своему делу и к своим ученикам, когда в большом философском значении мы не мним себя «итогом», а мыслим «процессом», — эта работа становится не обузой, а счастьем. Она обогащает и не даёт заостенеть ни как профессионалу, ни как человеку.

На что опереться педагогу

Если студент может опереться на нас, то на что опираемся мы? Не на должность, не на оценку, не на послушание — всё это внешнее и исчезает вместе с контекстом. Мы опираемся на опыт, который прошли, на дело, которое выбрали и которое дало проверенные плоды, и — прежде всего — на ценности, которые стоят за всем этим.

Порядок здесь не случаен. Опыт — «я уже прошёл этот путь и знаю, что на нём есть». Это опора на время. Дело — то, что выбрано и дало плоды: конкретное призвание, в котором педагог укоренён. Это опора на реальность. Ценности — то, что стоит за опытом и делом и отвечает на вопрос «зачем всё это». И здесь уже опора на смысл. И именно поэтому она может быть передана — не как знание и не как навык, а как основание.

И здесь есть неожиданный эффект: работа с собственной властью укрепляет нас, а не истощает. Осмысляя свои механизмы, мы собираем себя — потому что работа с властью есть работа с собственными границами, а границы и есть структура «я». И потому что любовь и принятие дают несравнимо больше энергии, чем страх и вынужденное «уважение». Это не мораль, а экономика психики: страх и вынужденное уважение забирают энергию, потому что требуют постоянного контроля. Любовь и принятие дают энергию, потому что автономны.

След

Когда совместный с учеником курс окончится, связь оборвётся, и всё, что функционировало в рамках образовательного процесса, растворится во времени, появятся вопросы — кем я останусь в воспоминаниях студента? Если он пойдёт по иному, новому пути, что останется в его жизни от меня?

Но прежде — что я искал в нём, пока он был рядом? Питался ли я его успехом, или видел его самого? Искал ли я новую звезду, когда прежняя уходила, — или оставался в контакте с тем, кто есть?

Педагог остаётся в жизни ученика значимой фигурой — и вне контакта тоже. Кем именно — выбор, который совершается каждый день. Можно остаться тем, кто взял.

Можно — тем, кто дал. А можно — тем, кто сохранил: символом того, что рядом с ним можно было остаться собой.

Сохранить право на собственный путь, право на ошибку — без того, чтобы ошибка стала приговором. Право на видимость вне зависимости от достижений. Право на свою целостность.

Сохранение — зачастую не действие, а воздержание от разрушения. И если мы хотим остаться в памяти именно сохраняющей фигурой, эта формула становится ключевой.

И здесь мы выходим за пределы профессионализма. Профессионализм имеет рамку: роль, функцию, компетенцию, этический кодекс. «Сохранил» не вписывается в эту рамку потому, что это понятие значительно шире. Это «сверхкомпетенция»: не навык, а *способность*, которая формируется исходя из личностной зрелости. И тогда вопрос «кем я останусь в воспоминаниях студента» перестаёт быть профессиональным. Он становится антропологическим: не «каким педагогом я был», а «каким человеком я был рядом с ним». Этот выход за пределы профессии не означает отчуждения от неё, мы идём в сторону того, что больше неё. По ту сторону рамки, в пространстве, где двое встречаются не как «педагог и студент», а как человек и человек.

Тамара Третьякова, руководитель психологической службы Московской консерватории

© Третьякова Т., 2026