

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЛЕКЦИЯ: ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

С. Н. Жаров

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 12 сентября 2020 г.

Аннотация: университетская лекция рассматривается как культурный феномен, имеющий когнитивное и экзистенциальное измерение. Показана внутренняя связь этих измерений, обеспечивающая усвоение и понимание изучаемого знания.

Ключевые слова: университет, лекция, знание, смысл, экзистенция.

Abstract: *the university lecture is seen as a cultural phenomenon with a cognitive and existential dimension. The internal connection of these measurements is shown, providing assimilation and understanding of the studied knowledge.*

Key words: *university, lecture, knowledge, sense, existence.*

О том, как нужно читать лекции, существует множество публикаций, и взявшийся за эту тему рискует повторить то, что понято задолго до него. В литературе можно встретить подробный анализ не только методических, но и психологических приемов, применяемых при чтении лекционного курса [1]. Впрочем, не следует забывать, что само по себе знание стандартных приемов вряд ли способно качественно поднять уровень обучения. Как справедливо замечает Ю. А. Бубнов, «искусство преподавания вырабатывается в аудитории, а не в кабинетной тиши среди учебников и монографий» [2, с. 37]. Это в полной мере относится и к чтению лекций. Но у этой проблемы есть еще одна сторона. Осваивая чтение лекций, мы обычно оставляем в стороне вопрос – *что такое лекция*. Нам кажется, что ответ известен и достаточно тривиален, но здесь-то и кроется своеобразная ловушка. Расхожее представление о сущности лекции опирается на два источника – обыденное представление о лекции как устном рассказе, поясняющем суть предмета, и коллективный опыт преподавания. Однако обыденные представления не выражают внутренней проблемности темы, а опыт может вводить в заблуждение, ибо человек нередко принимает коллективные стереотипы за суть дела. А между тем это дело имеет принципиальное значение для университетского образования. Еще в начале XIX в. Ф. Шлейермахер сетовал, что «мало кто понимает значение кафедрального выступления», и отмечал, «насколько важно относить его к самой сущности университета» [3, с. 100]. Ведь лекции выступают «святылищем» [там же, с. 101] университетской жизни. Попытаемся разобраться, почему Ф. Шлейермахер употребляет столь возвышенные слова по отношению к привычной процедуре словесной трансляции знания от преподавателя к студентам.

Лекция – *трансляция знания*? Да, но только если мы примем во внимание, что знание живет лишь *в человеке*. Перепечатку книг, которые никто не будет читать, можно назвать трансляцией знаков, но отнюдь не передачей знания, ибо знаки раскрывают себя как *знание* исключительно в контексте духовной работы понимающего их человека. И если мы на протяжении нескольких поколений будем переиздавать научные тексты, но перестанем воссоздавать понимающего их субъекта, то пламя культуры угаснет, ибо оно горит лишь в человеческой душе, а не на страницах книг. А, кроме того, передача знания есть только одно из измерений культурной работы по воспроизведению понимающего человека. Это прекрасно понимали средневековые ученые в эпоху зарождения лекционного жанра.

В средневековом университете слово «лекция» обычно подразумевало изложение классической книги и квалифицированный комментарий ее содержания. Но комментарий выполняет свою роль, когда слушатель имеет возможность привязать его к тексту, зафиксировать сказанное, пометить соответствующие места обсуждаемых произведений. И здесь мы сталкиваемся с любопытной исторической ситуацией. В Статуте Парижского университета 1355 г. о методах чтения лекций на факультете искусств¹ сказано: «При первом методе магистры философии быстро говорят со своих кафедр, так что ум слушателей может воспринять эти речи, но рука не может записать их. При втором методе магистры говорят медленно, так что слушатели могут записать эти речи в присутствии говорящих. При... сравнении этих двух способов первый из них был признан лучшим, потому что способность обыкновенного ума, выражающаяся в образовании понятий, заранее указывает на желательность подражания ему в наших чтениях. <...> Все лекторы... должны следовать первому методу чтения в целях наиболее полного развития их способностей...» [5, с. 209]. Хотя это и не было повсеместной практикой [6, с. 78], данный документ значим для понимания сущности лекции и ее подлинного назначения.

Статут подразумевает, что реализация лекторского слова состоит в образовании у слушателей понятий, а не в осуществлении записей для запоминания. Если итогом лекции станет конспект, то учеба будет не мобилизацией ума, а накоплением внешней памяти, и воспроизведение записанных слов будет легко сочетаться с непониманием их смысла. Разъяснение этого дано еще Платоном: «...припоминать станут извне, доверяясь письму, по посторонним знакам, а не изнутри, сами собою. <...> Они... будут казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами...» [7, с. 186]. Об этом же говорит реформатор тибетского буддизма Чже Цонкапа, характеризуя суть словесного наставления посредством цитат из священных текстов: «Сок сахарного тростника отнюдь не в кожуре, но сахарная его сладость находится внутри. <...> И речи – та

¹ Его также именовали «факультетом артистов». Как отмечает Н. Суворов, этот факультет «в XVI в. в Германии стал называться философским» [4, с. 115].

же кожура. <...> ... к речам пристрастие отбросив, вы будьте бдительны. Всегда над смыслом размышляйте» [8, с. 44]. И это же в XX в. повторит А. Бергсон: «...в классическом образовании я вижу... попытку разбивать лед слов и обнаруживать под ним свободное течение мысли» [9, с. 166].

Итак, задача лекции – не просто передать формулировки, скрывающие в себе знание, но инициировать субъективное присвоение этого знания слушателями. А значит, нужно ответить на следующие вопросы. Какие установки призвана формировать университетская лекция? Какие личностные черты лектора приводят слушателей к подлинному пониманию предмета? Какое знание должна передать лекция? А вместе с последним вопросом возникает другой, ему парный: *что значит – знать?*

Формирование установок. Как уже отмечалось, университетская лекция – это часть культурной работы по формированию понимающего человека. Но человек понимающий – это не только человек, способный понять, но и человек, *стремящийся к пониманию*, что нередко упускается из виду в современном образовании. Мы можем вырастить плеяду интеллектуалов, которые, обладая возможностями размышления и понимания, *не стремятся* к смысловым вершинам, поскольку видят в знании лишь средство для чего-то иного (денег, статуса и т. п.), а не самоценный, влекущий к себе феномен. К сожалению, такая установка вполне соответствует современным тенденциям.

Конечно, можно возразить, что внешние стимулы как раз могут неплохо стимулировать развитие образования и науки. Такого рода приемы бывают весьма эффективны для поддержки открытий, не выходящих за пределы, очерченные современной наукой и культурой. Однако там, где начинается сфера подлинных творческих прорывов, утилитарное стимулирование просто перестает работать. Если посмотреть на ситуацию со стороны прагматически настроенных грантодателей и вузовских администраций, то они не будут целенаправленно стимулировать результаты, значимость которых невозможно предвидеть, а ведь именно таковы черты фундаментальных открытий. А если посмотреть на дело глазами самих ученых и тех, кто их готовит, то люди, занятые подлинно фундаментальными исследованиями, в принципе не могут гарантировать получение «административно засчитываемых» результатов в течение жестко запланированного отрезка времени. Как точно подметил Т. Х. Эриксен, если бы К. Леви-Строс, начиная свое, длившееся четыре года исследование, добился бы исследовательской стипендии на условиях начала XXI в., «он бы лишился ее через год, не представив к этому времени готовой исследовательской работы» [10, с. 184].

Здесь, конечно, читатель может спросить, какое это имеет отношение к образованию вообще и лекции в частности? На деле – самое прямое, ибо фундаментальное образование не просто передает знания, но формирует человека, ориентированного либо на быстрый успех, либо – на кропотливую фундаментальную работу, главным стимулом которой служит уважение к знанию, к поиску понимания. Но это уважение форми-

руется у студентов лишь в том случае, если оно живет в университетской среде и в культуре в целом. Если его нет у университетских лекторов, оно не сможет появиться и у выпускников, какими бы способными они ни были. Сама по себе когнитивная составляющая лекции, конечно, не может решить эту задачу, но, во-первых, лекция не сводится к чисто когнитивному содержанию, а, во-вторых, лекция – ничто без соответствующего контекста. И. Г. Фихте подчеркивал это, имея в виду связь одной лекции со всеми другими [11, с. 98], но лекционный контекст – это не только другие лекции. Как отмечал еще в XVIII веке К. Флери, «много есть вещей, которые сообщаются только через предание и изустно, есть также и такие, которые всякий познает, наблюдая за поступками других и размышляя с самим собою» [12, с. 108]. В XX веке этому наблюдению соответствует мысль М. Полани о важности *личностного знания*, которое передается не путем рассказа, а в контексте живого общения. При этом он предупреждает о трудностях, связанных со стремлением «...деперсонализировать наши интеллектуальные психические процессы» [13, с. 263].

Личностные черты лектора. О фигуре учителя (в обобщенном смысле этого слова) и ее роли в культуре я уже писал в статье [14]. Поэтому сейчас ограничусь замечаниями, непосредственно относящимися к феномену лекции. Ключевую роль здесь играет индивидуальность лектора. Эту индивидуальность обычно трактуют в терминах своеобразия подачи материала. Однако существо дела гораздо глубже и тоньше. Подлинная, истинно неповторимая индивидуальность лектора – это не только приемы подачи материала (их как раз легко скопировать). Это, прежде всего, та неповторимая слитность рационального и экзистенциального опыта, который присутствует в лекции и внутренне мобилизует слушателей, заставляет их открыться навстречу адресованной им речи и мысли. И если это событие состоялось, то слушатель обретает не только новое знание, он обретает обновленного себя, способного посмотреть на вещи с новых смысловых вершин.

Какое знание должна передать лекция? Ясно, что речь идет не о сумме сведений, а о знаниях, призванных воплотиться в мышлении обучающегося. И тут встает вопрос, который, возможно, покажется читателю странным: а как вообще возможно передать это знание посредством лекции?

Поясним суть проблемы. Теоретическое знание многомерно, имеет различные проекции и напоминает лабиринт с множеством входов и выходов. Мышление ученого, подобно следопыту, проходит в этом лабиринте по самым разным маршрутам, и в конечном итоге осваивает всю систему, обретая понимание целого. Но лекция – это нарратив, представляющий знание в виде линейно упорядоченной во времени последовательности интеллектуальных актов. Если требуется пересказ некоего трактата, то кажется, что линейность нарратива соответствует линейной организации текста. Однако это заблуждение. Во-первых, текст обладает не только явным строением (последовательно расположенные главы и

параграфы), но и многоуровневой семантической структурой, доступной лишь понимающему читателю. Эта структура включает в себя объемную сетку смысловых отсылок, не укладывающихся в линейную последовательность. Во-вторых, сравнивать нужно не текст с пересказом, а *чтение* и *пересказ*. Очевидно, что феномен чтения обладает многоуровневостью: внимание читателя распределяется по-разному, он может нелинейным образом переходить от одной части к другой, от части к целому. Для слушателя лекции такой подход возможен лишь в том случае, если он уже досконально знает предмет и пришел не учиться, а оценивать лектора. Попытка представить многоуровневую и многомерную семантическую систему посредством последовательного и ограниченного во времени рассказа в некотором плане аналогична представлению запутанных лесных троп с помощью линейной цепочки символов. Сделать это, конечно, можно. Например, электронный фотоаппарат представляет двухмерную картинку посредством двоичного кода. Но, смотря на эту запись, мы вряд ли сможем оценить красоту закодированного пейзажа.

Может показаться, что эта задача легко решается. Лектор вначале должен дать слушателям общее представление о *целом*, чтобы мысленное хождение по неведомым тропам не показалось мучительно бессмысленным занятием. А затем, исходя из понятого целого, он ведет слушателей по выделенной им логической тропе. Однако здесь снова возникают трудности. Во-первых, до освоения всех логических тропинок (и способов движения по ним) образ целого неизбежно будет лишен строгости и может быть воспринят просто как ассоциативно выстроенная картинка. Во-вторых, как уже было сказано, трудно свести многомерную структуру к одной логической нити, не потеряв целостности взгляда. И всё же у этой проблемы есть решение.

Лекционный нарратив похож на одномерную нить только с внешней стороны; его внутренняя организация далека от линейной последовательности. Принцип этой организации состоит в соединении предварительного (и не вполне строгого) *образа целого* с пучком *логических и смысловых нитей*, показывающих, какие следствия возникают при концептуализации этого целого. Учитывая учебную ситуацию, это соединение будет носить схематический характер, не достигая полной теоретической строгости, но указывая на пути ее осуществления. Таких образов в лекции обычно бывает несколько. В этом случае лекционный нарратив будет представлять собой логическую нить, связывающую ключевые образы, а вокруг каждого из них будет ветвиться пучок примеров и логических отсылок, раскрывающих смысл этого образа и намечающих способы его концептуального выражения, логического развертывания и применения.

Дальше нас подстерегает возможное противоречие между задачами лекции (формирование самостоятельного мышления) и изначальной заданностью изучаемых результатов. Логика научного поиска – это логика *проблем*. Лекция же вынуждена следовать логике научных *результатов*. Акцент на усвоении результатов ведет к стандартизации мысли, и в

то же время без их усвоения никакое обучение невозможно. Разрешением этого парадокса состоит в проблемном чтении лекции [15–16]. Лектор не просто излагает результат, но вводит слушателей в проблемную ситуацию. А затем мысль слушателя сама подходит к решению, будучи направляема педагогически выстроенным контекстом. Такая проблемная ситуация несет в себе логическое, но и экзистенциальное противоречие, что инициирует студента к акту понимания. Восхождение к пониманию, – пишет Н. А. Мещерякова, «начинается с проблемы. Именно проблема является неким зазором в бытии..., когда нарушено привычное равновесие и надо сделать... первый и решающий шаг на пути к обретению новой устойчивости, нового результата. Никто не сделает это за меня, проблема и выход из нее всегда мои...» [16, с. 101–102].

Итак, университетская лекция – это не просто речевое воспроизведение знания, это – создание *ситуации понимания*. Такое понимание имеет два внутренне связанных измерения – рациональное и экзистенциальное.

Лекция передает не просто знание, а знание, способное стать источником творческих озарений. А для этого знание должно воссоединиться со сферой интуиций и творческих переживаний, с одной стороны, придавая ей необходимую организацию, а с другой – питаясь ее эвристическими порывами. Чтобы передаваемое знание могло стать основой научного поиска, нужен такой горизонт интуиций, в котором система знаний перестает воспроизводить самое себя и становится истоком новых открытий. Такой горизонт не может быть сформирован только через передачу знания. Но и вне четко структурированного знания интуиции не могут проявить своей эвристической мощи. Поэтому в фундаментальном образовании передача знания сопряжена с пробуждением и формированием первичных интуиций, которые затем должны быть развиты посредством самостоятельных усилий студента. Лекция и есть исходная форма этого синтеза.

Настоящая университетская лекция не просто излагает некое знание, но открывает у слушателей обычно запертые двери между рационально-понятийной и бессознательно-интуитивной сферами. Сделать это способна речь, в которой рациональное начало неотделимо от экзистенциального. Было бы грубой ошибкой отождествить это экзистенциальное начало с эмоциональным компонентом лекции. Эмоциональное имеет лишь ситуативно-внешнюю связь с излагаемым знанием. Экзистенциальные смыслы, напротив, способны иметь внутреннюю связь с понятиями, делая их живыми и вдохновляющими, способными увлечь и повести за собой, посвятить им силы своей души.

Здесь, конечно, напрашивается параллель с описанным З. Фрейдом феноменом сублимации [17, с. 328–329, 346–358]. Однако, говоря о сублимации, фрейдовская концепция не ставит ключевой вопрос (и соответственно, на него не отвечает): что позволяет *рациональности* устойчивым образом соединиться с силой *либидо*? З. Фрейд не смог ответить на этот вопрос именно потому, что он с самого начала радикально разде-

лил измерение разума и измерение душевных энергий, биологизировав последнее и рассматривая эти измерения как совершенно различные начала. На самом деле эти два начала суть два измерения одного целого, ибо разум не мог бы найти себе место в культуре, не обладай он экзистенциальной притягательностью.

Первый, кто выразил это в философской форме, был Платон. Путь к платоновским идеям идет не по ступенькам интеллектуального схематизма. Он внутренне связан с *эросом*, который был понят Платоном как посредник между чувственным миром и миром идей [18–19]. Если говорить в платоновских терминах, то лекция есть *эрос разума*, влекущий слушателя в мир идей, которые способны не только стать опорой мышления, но и местом пробуждения душевных сил. Это связано с тем, что платоновские идеи – не чисто интеллектуальные формы, но эйдосы, несущие в себе смысловое измерение и потому способные «питать душу» [20, с. 423], притягивать и очаровывать [18, с. 122]. Платоновская идея «всегда мыслилась... жизненно-насыщенной» (А. Ф. Лосев [21, с. 67]). Человек, внутренне причастный к ее жизненно-чарующим смыслам, убеждает не ораторскими приемами, а ее смысловой притягательностью, которую он сумел раскрыть слушателям.

Здесь мы сталкиваемся с принципиальной проблемой. Платон по-своему решил проблему единства чувственного и рационального. Но сегодня ситуация иная. Если не используем платоновские понятия и образы, то в чем заключается единство холодной логики и экзистенциальных переживаний?

Мы обычно (и с полным на то основанием) различаем процесс *рационального мышления* и поток *переживаний*, сопровождающих акты мысли. Если граница между ними будет смазана, то *Ratio* потеряет всеобщий и надындивидуальный характер, а чувства примут абстрактный облик и утратят способность прямого воздействия на душу. Но, разделив эти сферы и рассматривая их в разных категориальных системах, мы оказываемся в ситуации, когда нельзя увидеть их внутренней связи. Мы знаем эту связь по своему душевному опыту, но, пытаясь выразить ее в понятиях, оказываемся в декартовой ситуации. Декарт не смог выразить связи мышления и физиологии. Аналогично и мы не можем концептуально выразить такое пересечение сферы понятий и сферы переживаний, которое не нарушает специфики каждой из них. Трудность возникает потому, что мы не выделили общего корня этих двух сфер. По-видимому, таким корнем выступает *экзистенция мыслителя*, различными проекциями (измерениями) которой являются интеллект и сопровождающие его переживания. И тогда всё встает на свои места, ибо реальный акт мышления – это не акт чистого разума (как полагали немецкие идеалисты), но *акт экзистенции*, проекциями которого выступают, с одной стороны, разум, а с другой – насыщенный нерационализированными смыслами горизонт переживаний². Там, где разум подавляет пережи-

² В связи с этим следует вспомнить Э. Гуссерля, который, не отрицая логики

вания, мы видим охлаждение души. Там, где переживания начинают диктовать разуму, появляется иррациональность мысли. А там, где экзистенция приводит разум и чувство к синергии, открываются новые творческие возможности.

Сказанное позволяет понять феномен творческой лекции. Мысль и слово, рожденные актом экзистенции, способны задеть даже тех, кто не слишком внимателен к теоретическим выкладкам. Конечно, речь лектора может запомниться и в силу применения ряда эмоциональных приемов. Однако такая памятьливость носит ассоциативный характер, и в душу войдет не сама мысль, а ее искусственно созданный эмоциональный антураж. Но если слово и мысль лектора рождены его экзистенцией, то слушатели усваивают адресованную им речь как *акт существования*. И тогда самые простые слова обретают неожиданную весомость, присутствие «беззвучного голоса потаенных источников» [23, с. 40].

Может показаться, что эти рассуждения имеют смысл лишь в контексте философии М. Хайдеггера. Но аналогичным образом рассуждает и К. Г. Юнг. Речь начинает задевать нас, когда выражает архетипическое начало души. И тогда человек «говорит как бы тысячью голосов, он пленяет и покоряет...» [24, с. 284]. Обычно психологические феномены не могут быть истолкованы в экзистенциальных терминах, ибо несут в себе зависимость от предметного мира. Однако выделенное К. Г. Юнгом архетипическое начало лишено такой зависимости и имеет трансцендентальный характер [там же, с. 282–283; 25, с. 333], как, впрочем, и хайдеггеровские экзистенциалы [26, с. 199]. И голос юнговского архетипа, и зов хайдеггеровского бытия выводят человека из-под власти предметной заданности к новой творческой силе и новым возможностям. Но хайдеггеровская мысль работает на более высоком уровне рефлексии и выражает суть первоисточка в более общей форме. Поэтому феномены, описанные К. Г. Юнгом в терминах архетипов, могут быть поняты как *психическая проекция экзистенциального начала*.

Платоновский эйдос замыкает человека внутри космической структуры; юнговские архетипы выводят его в сферу всеобщего, но это всеобщее понято в терминах изначального психического опыта человечества. Лишь обращение к экзистенциальной сфере позволяет увидеть человека как существо, выходящее в бесконечную открытость смысла. Именно это имел в виду М. Хайдеггер, отдавая приоритет «мышлению бытия». Мышление, включающее в себя *мышление бытия*, выражает идущие поверх логики смысловые возможности, способные указать ученому новые пути теоретической мысли. Бытийная мысль «...переходит за всякое теоретическое рассмотрение, потому что заботится о свете, в котором только и может иметь место и разворачиваться теоретическое видение» [23, с. 219].

Из феноменологии Э. Гуссерля и М. Хайдеггера следует значимый для нас вывод. Научное мышление и выражающая его речь не ограни-

рациональной мысли, был склонен говорить о мышлении в терминах жизненных переживаний: «Совершая акт познания или, как я предпочитаю выражаться, живя в нем...» [22, с. 200].

чиваются рациональным контекстом, но исходят из горизонта интуиций, несущих в себе нерационализированную связь со смысловой бесконечностью бытия. Вот эту связь и реализует феномен университетской лекции.

Обычно для того, чтобы обеспечить регулярное достижение значимых результатов, наука предлагает ряд методов. Однако возможности методического подхода в данном случае существенно ограничены. Методы могут обеспечить формирование интеллектуальных и психологических навыков преподавателя. Однако феномен экзистенциального пробуждения, мобилизующий внутренние силы лектора и раскрывающий ему навстречу умы и души слушателей, не поддается переводу на язык методических правил и рекомендаций. Настоящая университетская лекция – это не просто часть информационного потока, но манифестация духовной жизни, которая не может быть уложена в рамки типовой задачи. А это означает, что одной из главных проблем университета является не просто совершенствование методической базы, но создание той творческой атмосферы, в которой только и может сформироваться настоящий лектор.

Литература

1. *Спеваков В. Н.* Психология лекции / В. Н. Спеваков // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 2–10. – (Статьи первая – восьмая).
2. *Бубнов Ю. А.* Психологические знания и их роль в организации деятельности педагога / Ю. А. Бубнов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 35–38.
3. *Шлейермахер Ф.* Нечаянные мысли о духе немецких университетов / Ф. Шлейермахер. – М. : Канон+ : Реабилитация, 2018. – 208 с.
4. *Суворов Н. С.* Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – 2-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 256 с.
5. Статут Парижского университета о методах чтения лекций : постановление факультета искусств (1355) // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. / сост., ст. к разделам и коммент. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : Аспект Пресс, 1994. – Т. 2. – С. 209–210.
6. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в Средние века / Ж. ле Гофф. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 160 с.
7. *Платон.* Федр / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 135–191.
8. *Цонкапа Чже.* Большое руководство к этапам Пути Пробуждения / Чже Цонкапа. – СПб. : Нартанг, 1994. – Т. 1 : Подготовительная часть и этап духовного развития низшей личности. – LX, 286 с.
9. *Бергсон А.* Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163–168.
10. *Эриксен Т. Х.* Тирания момента. Время в эпоху информации / Т. Х. Эриксен. – М. : Весь мир, 2003. – 208 с.
11. *Фихте И. Г.* Наукоучение 1807 г. / И. Г. Фихте // Фихте И. Г. Произведения 1806–07 гг. – СПб. : Изд-во РХГА, 2015. – С. 70–179.
12. *Флери [К.]* О выборе и способе учения / [К.] Флери. – М. : Унив. тип., 1796. – 264 с.

13. Полани М. Личностное знание : на пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
14. Жаров С. Н. Фигура учителя в истории культуры : авторитет и педагогические возможности / С. Н. Жаров // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 61–66.
15. Мещерякова Н. А. Формирование творческой активности субъекта в процессе обучения / Н. А. Мещерякова // Философские науки. – 1987. – № 10. – С. 92–97.
16. Мещерякова Н. А. Формирование творческой субъективности в процессе университетского образования / Н. А. Мещерякова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 98–103.
17. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ и Новый цикл / З. Фрейд. – М. : СТД, 2003. – 608 с.
18. Платон. Пир / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 81–134.
19. Лосев А. Ф. Эрос у Платона / А. Ф. Лосев // Вопросы философии. – 1988. – № 12. – С. 121–139.
20. Платон. Протагор / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1994. – Т. 1. – С. 418–476.
21. Лосев А. Ф. Словарь античной философии : избранные статьи / А. Ф. Лосев. – М. : Мир идей, 1995. – 232 с.
22. Гуссерль Э. Логические исследования / Э. Гуссерль. – М. : Академ. проект, 2011. – Т. 1 : Прологомены к чистой логике. – 256 с.
23. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
24. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
25. Юнг К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг. – М. : Серебряные нити, 1997. – 368 с.
26. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М. : Ad Marginem, 1997. – 452 с.

Воронежский государственный университет

Жаров С. Н., доктор философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания, доцент

E-mail: zharov_sn@mail.ru

Voronezh State University

Zharov S. N., Dr. Habil. in Philosophy, Associate Professor of the Department of Ontology and Theory of Knowledge, Associate Professor

E-mail: zharov_sn@mail.ru