



# ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ДЛЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ

Л. ЛУЗИНА

**А**нтропологические идеи применительно к проблемам воспитания стали осмысливаться в России задолго до появления в Европе трудов Макса Шелера. Достаточно напомнить, что фундаментальный труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» имел подзаголовок «Педагогическая антропология». В общефилософском же плане безусловный приоритет в осмыслении центральной проблемы философской антропологии (а она формулируется так: «Что такое человек и каково его место и отношение к природе?») принадлежит Н.Г. Чернышевскому. Он принципиально расширил границы философского постижения человека, фиксируя его природу не только в биологических (как у Л. Фейербаха), но и в социологических категориях. Обращение к антропологической проблематике есть утоление философской жажды, традиционно присущей российской педагогической мысли. Она постоянно терзалась по поводу недостаточной связи педагогики с философией. Эти терзания хорошо выразил видный философ и педагог В.В. Розанов: «Образование, не опирающееся на философское учение о человеке и его месте в природе, истории и культуре, с неизбежностью приближается к сгущающимся «Сумеркам просвещения»... Мы имеем дидактику и ряд дидактик; мы имеем методику и ряд методик; мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли... Но мы не имеем философии воспитания и образования, т.е. обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов, а также в отношении к вечным чертам человеческой природы...» [1, с. 185] Заметим, что терзания Розанова связаны с теми вопросами, которые непосредственно определяют философско-антропологическую проблематику. Такой философии в России не было создано во времена Розанова, но её нет и сейчас.

Специфика настоящего момента состоит в том, что проблемы мировоззрения и методологии в сфере воспитания необычайно обострились в силу отказа общества от прежних методологических схем и возникновения в силу этого методологического вакуума. Это и обусловило необходимость поиска адекватных методологических и философских концепций, обращение к современным достижениям западной философской и педагогической мысли. Это в первую очередь относится к фундаментальным наработкам в области философской и педагогической антропологии, экзистенциализму, феноменологии, философской герменевтики.

Современному учителю важно осознать, что обращение к новым, иным мировоззренческим и методологическим ориентирам не означает голого, механиче-

9

Концепции  
и системы  
[ 21 – 30 ]





ского отрицания всей нашей национальной педагогической культуры. Это невозможно, ибо педагогическая культура России — часть и итог её многовекового духовного бытия, а не только последних десятилетий. Речь идёт о диалоге культур, в процессе которого только и возможно самоосознание и обогащение любой культуры. Вспомним слова великого русского мыслителя М.М. Бахтина: культура собственной территории не имеет, она осознаёт себя только на границе с другой культурой. Культура жива до тех пор, пока она всматривается в иное, пока она проницаема [2, с. 37]. В контексте этого диалога приоритет принадлежит философской антропологии, что обусловлено, по крайней мере, двумя моментами: во-первых, её специфической направленностью на человека как на исходное начало всякого размышления и философствования (подчеркнём: всякого, но не только размышления о человеке, о воспитании), и, во-вторых, органически присущей ей заинтересованности в развитии всех других сфер знаний о человеке, которые она стремится объединить и в их синтезе осмыслить. Вместе с тем философская антропология на протяжении всей своей истории прилагает непрерывные усилия к разработке методологических установок и принципов воспитания. На базе этих разработок возникли различные варианты педагогической антропологии, получившие широкое распространение в странах Запада.

Основателем философской антропологии является Макс Шелер (1874–1928 гг.). В работе «Формы знания и образования» философ ставит три вопроса, обязательные для ответа всякому, кто желает получить образование, или желает дать кому-то образование (читай: воспитание). Во-первых, что такое сущность образования вообще? Во-вторых, как происходит процесс образования? И в-третьих, какие виды и формы знания и познания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом? Последовательно отвечая на поставленные вопросы, Шелер определяет свою принципиальную позицию: образование, если его рассматривать как культуру души, есть категория бытия человека, а не знания и переживания. Это та форма, в которой он существует. Что это за форма? Это когда целое всего мира содержится в человеке как частица этого мира, целиком. «Мир преобразовался реально до человека, — пишет он, — человек же должен идеально преобразоваться до мира» [3, с. 90]. Это означает иначе — стать «микрокосмосом». Источником этого стремления к слиянию «микрокосмоса» с «макркосмосом» является любовь к миру. К этому определению Шелер присоединяет второе: «Образование как становление человека — начиная с дочеловеческой природы — и одновременно как опыт постоянного самообожествления» [там же, с. 91].

Человека М. Шелер представляет как вечно становящееся существо, как возможное направление процесса. Нет человека как вещи, как факта, но есть лишь вечная возможность, в каждый момент времени свободно совершающаяся гуманизация, становление человека. В этом процессе каждый отдельный человек и целые народы борются с другими факторами — с проявлением аттавизмов, с озверением. В этом ядро «обоожествления». Сравнивая человека с животным, Шелер заключает, что быть человеком трудно. Это бывает редко, очень редко, когда человек как существо биологическое есть человек в смысле гуманизации (там же, с. 94). Таким образом, по определению Шелера, гуманизация и «обоожествление» составляют сущность образования. Это и отличает человека от животного. Философ приводит и другие признаки, отличающие человека



от животного, и на основе их приводит конститутивное понятие человека: «Человек есть существо, в самом себе возвышенное над всей жизнью и её ценностями (да и над всей природой в целом), — существо, в котором психическое освободилось от служения жизни и облагородилось, преобразовавшись в «дух», в тот самый дух, которому теперь и в объективном и в субъективно-психическом смысле служит сама «жизнь». Вечно новое и растущее «становление человека» в этом точном смысле, гуманизация, которая есть одновременно самообожествление и со-осуществление идеи божества, — не ожидание некоего Спасителя извне, не принятие капитализированной спасительной благодати от Церкви... но именно самообожествление, что означает в то же время со-осуществление вечно лишь «сущей» идеи духовного божества в акте Порыва... В этом я вижу как ядро всякого «образования», так и последнее философское оправдание его смысла и ценности» [там же, с. 96].

Привлекает внимание исключительно возвышенное представление о самоценности воспитания. Оно у Шелера и во всех последующих вариантах философской антропологии не есть подготовка к чему-то, воспитание существует не ради подготовки к профессии и даже не ради подготовки к жизни, а, наоборот, воспитание — это сама жизнь, а всякая учебная подготовка к чему-то существует для воспитания. Воспитание самодостаточно и самоценно, оно лишено каких-либо внешних целей, оно — для человека, для того, чтобы человек реализовал себя, самоосуществился, поднялся выше предшествующих поколений и тем самым самообожествился. Под самообожествлением Шелер понимает тот факт, что «человекоживотное всё снова и снова становится посредством самообразования человеком, соотносённым с божественным духом» [там же, с. 63–64], всё более и более, посредством собственных усилий, питаюсь деятельной энергией своих влечений, своей кровью, самоосуществляет божественный замысел (со-осуществляется). Сам смысл бытия Земли он видит в самоосуществлении человека, и более того, само Божество, по мнению Шелера, не могло осуществить своего собственного предназначения без человека. Введённый им термин «со-осуществление» означает осуществление совместно с Богом вечно сущей идеи человека.

Воспитание, по Шелеру, не есть возможная прямая цель воли, но это «предназначение», и именно предназначение индивидуальное. Воспитание — лишь моё и ничье иное, это жизненный путь, предназначенный только мне. Другому — другой путь, другое воспитание. На наш взгляд, здесь мысль Шелера поднимается выше представлений об индивидуальном подходе в воспитании. Воспитание как «предназначение» может быть только самоосуществлено и отнюдь не внесено.

Воспитание не означает «хотеть — сделать — себя — тем — то». Оно есть прямая противоположность желаемого самонаслаждения. Человек самоосуществляется, находит себя, своё подлинное «Я» в процессе своей жизни, в миру, в борьбе против страстей, в любви, в деле, в тяжёлом труде и, конечно, в обожествлении. То есть известные цели достигаются, если не преследуют их намеренно.

Стимулом к самовоспитанию выступает ценностный образ личности, завоевавший нашу любовь и уважение. Такой образ не выбирают, им «захватываются». Но этот образ не становится целью, в него человек должен уйти как в нечто Цельное, Подлинное, Благородное и Свободное. Это национальные, профессиональные, художественные образцы, образцы истинной воспитанности, наконец, высшие образцы — Святые. Это те, кто разъясняет и показывает каждому чело-





веку его предназначение, кто учит людей познать их собственные силы. Образцы — не предметы подражания, они лишь прокладывают путь к тому, чтобы человек услышал зов своей личности. Личности-образцы должны делать человека свободным по отношению к своему предназначению и полному раскрытию сил. Стоит ли говорить, что утвердившееся в нашей культуре представление об образцах ничего общего не имеет с шелеровским. Вереницы «героев», «отдавших свою жизнь», «проложивших путь», «открывших новую эру», порой захватывали детей, но не делали их свободными. Являя им кумира, они не оставляли возможности для выбора.

Посредством какого же знания растёт дух человека и осуществляется самовоспитание? Это такое знание, о котором не задумываются, как и откуда оно появилось, это знание ненавязчивое, не броское, само собой разумеющееся.

В контексте осмысления процесса воспитания Шелер проводит классификацию родов человеческого знания. Он выделяет, во-первых, «образовательное» знание, которое служит становлению и полному развитию личности. Во-вторых, это «спасительное знание» или «святое знание» — знание ради Божества. И, в-третьих, это «знание ради господства», т.е. знания естественных наук, которые обеспечивают наше господство над миром. Шелер ратует за выравнивание и взаимодополнение односторонних направлений духа.

Одним из выводов подобной классификации является признание дефицита «спасительного знания» в нашей школе. Современный учитель стесняется, а часто и боится сказать воспитанникам слово о Боге. Но этот дефицит, бесспорно, заполняют бабушки со своими примитивными, тёмными представлениями о Боге. Под воздействием их «повествований», которые, в основном, сводятся к угрозам, у ребёнка создаётся образ Бога всемогущего, этакого громовержца, повергающего в прах грешников и ведущего человека по удобному ему пути. Нет ничего более вредного и опасного для воспитания, чем эти ложные представления. Под воздействием их у ребёнка парализуется воля. Если Бог всемогущ, то зачем моя воля, мои усилия? Но правда в христианстве, будь то православие, католичество или протестантизм, не в этом. Правда в том, что Бог, создав человека, положил начало своему самоумалению, своему истощанию, кенозису. Здесь, в человеке, начало смирения Бога перед своей тварью. Да, Бог всемогущ, но кроме одного: он не может спасти человека, который сам того не желает. Человек верующий, т.е. человек с Богом, — свободен, и воспитание (как самовоспитание) осуществляется в форме сотрудничества с Творцом, как со-осуществление Божественной идеи Человека.

На наш взгляд, всё, связанное с воспитанием, будучи одухотворённым подобными идеями, обретает исключительно возвышенный, внеземной (как это представлял Макс Шелер) смысл. Эти идеи способны вдохновить и воспитателя и воспитанника на Порыв по созиданию Человека. Эти идеи представляются оригинальными для нашего сознания, хотя бы потому, что они содержат непривычные представления о месте и роли воспитания в жизни человека, о назначении образцов и идеалов в духовной жизни детей. Исключительно продуктивны в смысле воспитания представления о человеке как самоизменяющемся, вечно становящемся существе, бытие, самообожествление и самосовершенствование которого есть приближение к тому образцу, вернее, к той идее, которая замыслена Творцом и которая есть смысл всего, в том числе бытия Земли, Космоса и самого Бога. Вместе с тем всё это пронизано центральной для воспитания мыслью — Человек



творит себя сам, а воспитание в своей глубинной сущности есть самовоспитание. Становление личности — это плод собственных усилий индивида в соответствующей обстановке, которая суть культура во всём её многообразии. Как это не похоже на то, что ещё недавно выучивали наши студенты: «Качественное своеобразие воспитания заключается в том, что воспитатель сознательно ставит определённую цель и, стремясь достигнуть этой цели, применяет те или иные средства, которые ведут к осуществлению поставленной цели». (Баранов С.П. и др. Педагогика. М.: 1987, с. 30). Или: «Предмет педагогики — воспитание человека человеком». (Ильина Т.А. Педагогика. М.: 1984, с.37). Какую же цель может поставить воспитатель в процессе «воспитания человека человеком?» Проще всего уподобить ребёнка себе. Но мы знаем случаи, когда ставились более масштабные цели, когда на ребёнка натягивали униформу, портупею и отращивали на голове чёлку, когда целые поколения готовили в качестве средства «построения нового общества».

В книге «Новое убежище» (1979 г.) О. Больнов разработал содержательный аспект воспитательного процесса. Ядром его служит концепция нравственного воспитания. При этом сохраняется основная установка классического экзистенциализма — помочь человеку придти к «подлинному бытию», «выбрать себя». На первый план выдвигается волевой акт как выбор, в котором человек рождает себя, становится личностью, бытием духовным, т.е. самоопределяемым. Но прежде чем «выбрать себя», нужно осмыслить своё предназначение в мире. Однако это становится возможным лишь посредством воспитания добродетелей. Добродетелью самого высокого порядка считается «бытие-в-спокойствии». Она выражает доверие к миру, существующему общественному порядку и способствует преодолению страха, тревоги — вечных спутников человека в условиях общественного бытия. Это обуславливает выдвижение на первый план добродетелей доверия, надежды, благодарности, терпимости, утешения. Первые три из них заложены в самой природе человека и должны быть актуализированы, раскрыты в процессе воспитания. Они составляют ядро той системы добродетелей, которая служит ориентиром поведения и выражает три формы отношения человека к жизни, различные состояния его бытия во времени — настоящее, будущее и прошлое. Следуя этим добродетелям, человек будет с надеждой смотреть в будущее, доверчиво жить в настоящем и благодарить за прошедшую жизнь.

Конечным пунктом антропологической педагогики выступает вопрос о сущности человека. Придерживаясь плесснеровской позиции, Больнов считает, что сущность человека «открыта», не задана раз и навсегда. Это положение важно для практической педагогики. Действительно, сущность не может быть замкнута на определённую картину мира и человека. Все науки о человеке, педагогика в том числе, в каждом новом явлении личной и общественной жизни должны открывать новые стороны цельности человека. «Этой радостью открытий новых феноменов, которые не приведут никогда к окончательному результату, — пишет Больнов в книге «Экзистенциализм и педагогика», — этим всегда новым усилием живёт антропологическая педагогика». (Цит.: Куликов В.Б. Педагогическая антропология, с. 110). Главным условием проявления сущности считается наличие ситуации выбора. Выбор осуществляется не только в кризисных ситуациях /как это считается в классическом экзистенциализме, он совершается повседневно, и не в форме порыва, метания, а с ясным сознанием. Только в этом случае он становится нравственной добродетелью.





Чем же должен заниматься воспитатель? Подчеркнём ещё раз важнейшее положение антропологической педагогики — полное совпадение воспитательной работы, её содержания с жизнью. Ничего не нужно придумывать, сама жизнь — это и есть воспитание, и наоборот, воспитание совпадает с жизнью. Воспитатель должен жить одной жизнью с воспитанником, такой жизнью, когда выбор воспитанника становится и выбором воспитателя. В этом суть герменевтического постижения воспитательной действительности.

Мы долгое время пытались иметь практическое дело с фантомами. Но в действительности можно воспитывать и пытаться понять реального целостного человека и человеческие проявления его активности, но не абстракции. В реальных же проявлениях человеческой активности нет ни чисто морального, ни чисто эстетического, как нет биологического, социального и исторического. Есть некое единство, возникающее не от простого сложения указанных феноменов, а в результате «сплава», тайным «феноменом» которого, есть основание предполагать, является нравственность:

— видимо, есть необходимость отказаться от придумывания всё «новых и новых» форм воспитательной работы, понять, что жизнь, реальная жизнь ребёнка — это и есть многообразие форм воспитания. Любовь, разочарование, вдохновение и другие формы духовной активности — лучшие формы воспитания и самовоспитания. Проблема в другом — в том, чтобы сделать школьную жизнь полноценной жизнью, в которой есть место действиям, поступкам, выбору. Осмыслить наивысший уровень воспитательного процесса — разумно организованную жизнь в культуре — как самоопределение в ней;

— специфическим преломлением антропологического принципа в педагогической науке, в других сферах познания и самопознания, на наш взгляд, должна остаться задача, вечная задача, чётко сформулированная М. Шелером, — приблизиться к пониманию возникновения человеческого в человеке, сделать эти процессы доступными оценке, влиянию со стороны собственной воли. Это и есть сфера антропологии и педагогической антропологии в частности;

— опыт нашей школы всё настоятельнее диктует необходимость освободиться от иллюзии понятности человека — одной из самых тяжёлых болезней отечественной педагогики. Человек, воспитанник — это бесконечная сложность и бесконечная возможность, на которых следует учиться и которым надобно удивляться. Видимо, ученик должен стать основным источником знаний для учителя;

— наша педагогическая теория и наши представления о человеке нуждаются в пополнении элементами гуманизма и демократии, пониманием человека как свободного существа, наделённого волей, внутренними силами и законами и, главное, своим предназначением. Иначе: перестать покушаться на его автономию и суверенитет, перестать формировать из человека нечто, ему постороннее и чуждое, дать ему возможность стать самим собой.

### Литература

1. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: 1989.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии, 1989, № 6.
3. Шелер М. Формы знания и образования // Человек, 1992, № 4.