

ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ОБРАЗОВАНИЯ: В ПОИСКАХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

Протоиерей Константин Зелинский

Современный мир немислим без образования. Образованием пронизано всё и об образовании твердят на каждом углу. Нередко мы слышим вопрошания: «Какое у тебя образование?», «Сколько у тебя образований?», «Где ты получал образование?» Известный анекдот как нельзя лучше отражает сущность получения образования: «Забудьте всё, чему вас учили в институте», — предлагает работодатель молодым специалистам, устраивающимся на работу. «А мы не учились в институте, не учились и в университетах!» — «О-о-о, тогда вы нам не подходите, нам нужны люди только с высшим образованием».

Известно, что образование, во всяком случае так гласит федеральный Закон, есть единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи и общества. Предполагается, что, получив «совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций»¹, мы воспитаем гражданина и патриота, осознающего себя в единстве со своей страной, со своим народом, уважающего национальные традиции и культуру, несущего миролюбие и утверждающего межэтническую солидарность. Но есть вопросы. Так ли это на самом деле? И что (или кто) образуется в результате? Какой ваяется образ при получении образования? И какой образ мы зрим при вручении аттестата о среднем образовании или вузовского диплома бакалавра и магистра? Сформирован ли позитивный образ гражданского общества и позитивный образ Человека у выпускника школы? А имеется ли такой образ в принципе? Несмотря на то, что получение знаний ведётся в целях

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов, непонятно, какого человека мы всё-таки должны увидеть. Не скрываются ли за такой совокупностью знаний, умений, навыков и компетенций пустота и абстракция? Не теряем ли мы здесь самого человека? Вопросы отнюдь не риторические.

1. Совокупность знаний, умений, компетенций ещё не даёт позитивного образа человека и гражданского общества. Ведь сам положительный образ отсутствует в предметной нагромождённости учебного процесса. Так, например, такие предметы, как история, литература, в современной школе — это пробежка «галопом по Европам», обилие материала при малом количестве часов на их изучение. Взгляду негде созерцательно задержаться, некогда прочувствовать и прожить. Можно было бы сказать, что современный учебный процесс подобен собиранию пазлов. Вот пазл математики, а вот литературный пазл, пазл обществознания и пазл биологии и т.д. Все пазлы пытаются сложить и получить картинку в виде гражданина-патриота, любящего свой край, принимающего ценности человеческой жизни, уважающего закон, выполняющего правила здорового образа жизни и т.д. (именно так гласит ФГОС ООО). Но, во-первых, нет образа, нет самой картинку, на которую можно было бы ориентироваться; во-вторых, пазлы не подходят друг к другу, они не имеют общих соединительных креплений и нередко представляют фрагменты разных картинок; в-третьих, самих пазлов недостаточно для создания единой картины и тогда образуются пустоты. Но ведь «свято место пусто не бывает», и пустоты заполняют иные образы, порой спроецированные из виртуального мира или созданные собственной фантазией.

2. Серьёзное противодействие школе по формированию позитивного образа

человека и гражданского общества исходит из окружающей человека т.н. «культурной» действительности. Компьютерные игры, боевики, телевизионные пересмешки, ненавязчивый (а порой и навязчивый) «секс-просвет», рекламные слоганы «Ты этого достоин», «Пусть весь мир подождёт», «Бери от жизни всё» создают искажённый образ *человека-потребителя, утратившего всяческий стыд, наполненного ядом превозношения, живущего только для себя*. Этот образ, и даже образы, весьма мощно представлены в довлеющих над миром средствах массовой информации. Этим образам нетрудно обрести доминирующую позицию в пазловой педагогике, в пустотах образовательной действительности.

3. Такой пазловой педагогике не в малой степени способствует не только организация безобразного учебно-воспитательного процесса, но и всецелая ориентация школы на подготовку учащихся к единому государственному экзамену. Современная школа повально ущемлена ЕГЭ! Репетиторство, натаскивание, дрессура — всё это стало повседневностью бытия учащихся старших классов, их родителей и учителей. Сколько сил и времени было убито ради пресловутых баллов! Негласный девиз современного российского образования — баллы превыше всего! Хорошие баллы — гарантия поступления в хороший вуз, хорошее поступление — залог будущего успеха и карьеры. В свою очередь, успех и карьера вроде бы обещают счастье. Более того, хорошие баллы — это ещё и слава учителя, школы, муниципалитета, региона, в конце концов — это ещё и прибавка к зарплате! Так кто же откажется от предписанного направления? А раз так, то тогда только работать, работать и работать — работать на баллы — натаскивать, тренировать, дрессировать! Баллы-то получаем. Но получаем и внутреннюю опустошённость, неврозы, желание забыть всё как страшный сон и «оторваться со вкусом». Не перечёркивает ли такое стремление за результатами ЕГЭ

представленный во ФГОСах портрет выпускника? Не «работа ли адова... делается уже» (В.В. Маяковский)?

Можно было бы сказать, что предписанные ФГОСами личностные результаты в какой-то степени заполняют пазловые лакуны, соединяют в себе разные предметные области. Однако с достижением личностных результатов происходит нечто подобное тому, что делается в предметном обучении. Они разрознены и не привязаны к единому центру. В них отсутствует каркасный стержень, ствол, из которого вырастают все личностные результаты. К чему, например, можно приложить такой личностный результат, как воспитание гражданской идентичности (личностный результат № 1 по ФГОСам ООО), на чём он основывается, из чего вырастает? А на чём зиждется формирование целостного мировоззрения (личностный результат № 3 по ФГОСам ООО) или развитие морально-го сознания и компетентности в решении моральных проблем (личностный результат № 6 по ФГОСам ООО)? Ответить на эти вопросы, конечно же, можно. Но дело в том, что если у всех этих личностных результатов разные основания, то это лишь подтверждает их разрозненность и невозможность объединения. А если они имеют единое основание, единый стержень, то почему он не обозначен?

Таким образом, мы можем констатировать, что *наше образование не имеет образа и ничего не образует, т.е. мы имеем образование без образования*: отсутствие идеала, непрояснённый образ бытия и, как следствие, жизненный путь на ощупь, в потёмках через пробы и ошибки, которые нередко дорого стоят человеку.

Не хотелось быть неправильно понятым. Мы не против совокупности знаний и умений, навыков и компетенций, мы не против изучения тех или иных предметных областей, мы не против и личностных результатов. Всё это весьма и весьма необходимо. Но отсутствие единого образа и идеала, непрояснённость ответов на воп-

росы: «для чего?», «во имя кого?», «во имя чего?»² совершается образовательный процесс, даёт нам полное право говорить о серьёзном кризисе современного российского образования.

Акцентируя внимание на идеале образования, мы опираемся на мысль Э. Фромма о том, что «человек не волен выбирать между тем, чтобы иметь "идеалы" и не иметь их, однако он может выбирать между различными видами идеала»³. В. Франкл пишет, что «человеку свойственно подчиняться и равняться на кого-либо или на что-либо, на творение или на другого человека, на идею или личность»⁴. То есть идеал всегда присутствует в человеке и человек живёт идеалом, но каков этот идеал уже зависит от конкретных обстоятельств жизни человека. А раз так, то школа не может по-крупному ставить перед собой воспитательных и образовательных задач и при этом не ведать идеала или прояснённого образа бытия человека. *Разговор о формировании личностных результатов не может вестись на серьёзном уровне, если сам по себе идеал отсутствует.*

Понятно, что трудно выразить тот или иной идеал в земных человеческих словах. Идеал безмерен, он не может быть спроецирован на конечное. Слова-понятия резко очерчивают границы идеала. «Мысль изречённая есть ложь» (Ф.И. Тютчев). А значит мы можем получить ложный идеал. Идеалу некуда вырваться из тисков определений (определённости, ограниченности), и он превращается в идола. Тогда, может быть, идеал в какой-то степени подвижен? Но в какую сторону? В сторону абстракции или более чёткой конкретизации? В сторону наращивания содержания или в сторону

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: Уч. пособие. 2-е изд. испр. и доп. М.: ПСТГУ, 2013. С. 24.

³ Фромм Э. Человек для себя. М.: Астрель, 2012. С. 82.

⁴ Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции. М.: Альпин нон-фикшн, 2016. С. 91.

постепенного и неспешного просветления и проявления образа? Ведь видим мы нередко как «сквозь тусклое стекло, гадательно» (1 Кор. 13:12).

Не вдаваясь в подробные рассуждения о самых разнообразных идеалах, которые были когда-то представлены миру, мы хотели остановиться для начала на одном существенном факте. Все воспитательные практики говорят о человеке, о личности, о качествах личности, однако сам человек редко упоминается в единстве с такой категорией, как **жизнь**. Жизнь подразумевается, но не осмысливается в педагогических исследованиях, она присутствует в человеке, но *не становится предметом серьёзного внимания педагогов и учёных*. Вопросают о личностных, предметных, метапредметных результатах, но не обращают внимания на то, как те или иные результаты соотносятся с жизнью конкретного человека. Но человек рисует для себя именно определённый образ жизни, составляет некий жизненный сценарий и в дальнейшем по этому сценарию уже обустраивает собственную жизнь.

Гуманистическая философия и психология обратили сугубое внимание на саму жизнь человека: у В. Франкла «Сказать жизни "Да!"», у Э. Фромма «Искусство жить», у А. Адлера «наука о жизни становится наукой жить именно потому, что создаёт себя непосредственно в движении жизни». У Джеймсом было сказано, что наука должна непосредственно быть связана с жизнью, только тогда она является настоящей наукой. Не забудем и о «благословении перед жизнью» А. Швейцера. Жизнь утверждается в стихах русских поэтов: «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать» (А.С. Пушкин), «я жить хочу, хочу печали...» (М.Ю. Лермонтов), «я жить хочу! — кричит он дерзновенный» (А.А. Фет), «жить должен каждый, даже ничтожный самый!» (В.В. Маяковский) и т.д.

Полнота жизни раскрывается в святом Евангелии. «Я вам принёс жизнь и жизнь с избытком» (Ин. 10:10). При этом Христос

говорит, что именно Он «есть путь, истина и жизнь» (Ин. 14:6), «в Нём была жизнь, и жизнь была свет человекам» (Ин. 1:4), «дабы всякий верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную» (Ин. 3:15).

Вряд ли кто будет спорить с формулой Э. Фромма, писавшего, что «желание жить является врождённым для каждого организма, и человек не может его не разделять независимо от того, что он по этому поводу думает»⁵. Однако «жизнь прожить — не поле перейти» (Б.Л. Пастернак), а на жизненном пути не всегда хватает сил, понимания и любви. И тогда «искусство жить» (Э. Фромм) — важнейшее искусство, при этом очень непростое. Одни, преодолевая невзгоды и удары судьбы (немецкий композитор Л. Ван Бетховен, русский иконописец Григорий Журавлёв, австралиец Николос Вуйчич, советский летчик Алексей Маресьев и пр.) обретают полноценную продуктивную жизнь, другие же спиваются, уходят в депрессию, а порой и самовольно лишают себя жизни при самых малых неудачах. Одни готовы пробиваться сквозь «тернии к звёздам», другие же теряют всякий интерес к жизни, безвольно проживая, а порой и прожигая её. Одни способны утверждать жизнь и преображать её, другие, потеряв эту способность, становятся живыми мертвецами. В этом ракурсе нужно говорить о таком важнейшем качестве человеческого бытия, как *жизнеспособность* — способность созидать жизнь, сохранять её и преображать.

А. Понятие «жизнеспособность» ввёл советский психолог Б.Г. Ананьев, который считал, что жизнеспособность как важное качество жизни человека есть общая его трудоспособность, поддерживаемая тренируемостью интеллектуальных функций⁶. В более позднее время «жизнеспособность» стала пониматься как единст-

⁵ Фромм Э. Человек для себя. М.: Астрель, 2012. С. 39.

⁶ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. С. 150.

во: а) стремления жить не деградируя; б) воспитания жизнестойкого потомства; в) развития собственных задатков и творческих способностей; г) сохранения и преобразования среды собственного обитания⁷. Нечто подобное мы обнаруживаем у Э. Фромма в его концепции «быть живым», где цель жизни человека должна быть понята как «развёртывание человеческих сил в соответствии с законами природы», а потому «обязанность жить — это <...> обязанность стать самим собой, развиваться в ту личность, которой он потенциально является»⁸.

Говоря о самой жизни, можно утверждать, что она имеет несколько уровней явления: «Жизнь телесная и стремление к её сохранению, <...> жизнь нравственная как стремление к благу <...>, жизнь духовная как возвышающаяся над обыденной»⁹. К этому можно было бы добавить ещё и психологический уровень жизни как согласованность душевных сил человека, вне которых не может осуществляться полнота бытия. При этом все уровни между собой связаны и нельзя какой-либо из них предавать забвению, не повредив бытие человека на иных уровнях.

Б. Необходимо обратить внимание, что всецелая жизнь на земле между собой взаимосвязана, а потому, несмотря на то, что сфере влияния человека принадлежит лишь малая часть бытия, однако, нарушая законы бесконечного бытия, человек ограничивает и своё собственное бытие. Издревле существует заповедь «не убий» (Исх. 20:13; Втор. 5:17), а в Новом Завете «каждый гневающийся на брата своего напрасно» (Мф. 5:22) сродни убивающему.

⁷ Ильинский И.М. О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи // Государство и дети: реальности России. Т. 1. М., 1995. С. 55–56; Фомина А.Н. Жизнестойкость личности. М.: Прометей, 2012.

⁸ Фромм Э. Человек для себя. М.: Астрель, 2012. С. 41.

⁹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 14.

Уничтожая другую жизнь, человек не только нарушает законы нравственной жизни, но и сам приходит к нравственному развалу, нарушающему согласованное взаимодействие между разными уровнями собственного бытия, а значит, уничтожающему и свою собственную жизнь. Этика благоговения перед жизнью А. Швейцера однозначно утверждает, что «я — жизнь, которая хочет жить, я — жизнь среди жизни, которая хочет жить. <...> Как из непересыхающего родника, из него бьёт живое, охватывающее все факты бытия миро- и жизневоззрения. Из него вырастает мистика этического единения с бытием»¹⁰. Отсюда жизнеспособность непосредственно связана с поддержанием жизни иного.

В. Принимая евангельское «будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5:48) с учётом того, что «нас ради человек и нашего ради спасения сшедшего с небес», а также «чаяния жизни будущего века» (Нико-Царьградский Символ Веры) и принесения Христом в мир «жизни с избытком» (Ин. 10:10), мы можем говорить о том, что поддержание жизни иного, «жизни, которая хочет жить» включается в само совершенство и, несомненно, востребует духовной зрелости и чуткости, ведения совершенства и любви к совершенству. Однако ни ведение совершенства, ни любовь к совершенству не могут в полноте восходить к этому совершенству — нужна ещё воля к совершенству. Вслушиваясь, вглядываясь, вживаясь в мир, распознавая бытие через «обличение вещей невидимых» (Евр. 11:1), необходима, по словам С.Л. Рубинштейна, «борьба за высший уровень человеческого бытия, за вершину бытия»¹¹, а значит, необходима забота о человеке, которую невозможно осуществлять без стойкости, выносливости

¹⁰ Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. С. 306.

¹¹ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 384.

и закалённости. И тогда *воля к совершенству есть путь от овладения собственным поведением и умения управлять им через обретение жизнестойкости и выносливости к творческо-ответственному самостоянию для сохранения и преображения мира, для использования человеческого капитала во благо человеку и служению истине.*

Таким образом, в первом приближении, мы могли бы говорить, что:

- а) жизнеспособность есть важнейшее качество человеческого бытия, которое может стать антропологической целью образования;
- б) жизнеспособность в фроммовской «концепции быть живым» направлена на развитие собственных сущностных сил человека и концентрирует «обязанность быть самим собой»;
- в) быть самим собой невозможно без заботы человека о жизни другого человека, без заботы о «жизни, которая хочет жить» (А. Швейцер);

- г) обязанность быть самим собой и забота о другом предполагают ведение совершенства, любовь к совершенству, волю к совершенству и, соответственно, духовную зрелость, чуткость и жизнестойкость.

Мы понимаем, что в столь короткой статье нам не удалось раскрыть, а точнее проявить тот образ, сообразно которому должно вестись образование, но нам удалось обнаружить то качество бытия человека, которое может стать в дальнейшем антропологической целью образовательного процесса и сфокусировать на себе внимание педагогической общественности, — *это жизнеспособный человек, ведающий совершенство, любящий совершенство и имеющий волю к совершенству.*

Отвечая на вопрос, поставленный в заглавие статьи, мы лишь можем подтвердить, что современное образование пока безобразное образование, а человека мы теряем там, где предаётся забвению жизнь. ●