

УДК 165.62

С. В. Волкова

Dasein, скука, забота в сфере образования

В центре внимания статьи — философия М. Хайдеггера. Отправляясь от идей, высказанных немецким мыслителем в работах «Основные понятия метафизики» и «Бытие и время», автор пытается проследить взаимосвязь выявленных М. Хайдеггером форм скуки и заботы и соответствующих им проявлений в опыте образовательной деятельности. Обращаясь к анализу разновидностей экзистенциалов скуки и заботы, ученый констатирует тесную взаимосвязь рассмотренных феноменов с самостью человека и возможностями развертывания подлинного, аутентичного специфике человеческого бытия характера образования.

Ключевые слова: философия образования, педагогика, ребенок, скука, забота, подлинное, Хайдеггер, Dasein, понимание.

S. V. Volkova. Dasein, boredom and care in education

Martin Heidegger's philosophy is a central concern of the article. Having the ideas expressed in M. Heidegger's fundamental ontology in 1920s as the starting point, the author seeks to examine an intricate connection between a phenomenological description of different forms of boredom and care and their manifestations in educational practices. As the outcome of the study it is proposed that the analytic of Dasein, especially its ideas about selfhood, boredom and care, applied to educational practices make the last ones authentic in nature.

Keywords: philosophy of education, pedagogy, child, boredom, care, authenticity, Heidegger, Dasein, comprehension.

Каждый, кто знаком с современной философией, знает, сколь значительным по своему масштабу и влиянию на интеллектуальный ландшафт XX века стало мышление немецкого философа М. Хайдеггера. Выступая создателем первой в XX веке экзистенциальной аналитики человеческого бытия, новатором в целом ряде философских течений, и прежде всего в феноменологии и герменев-

тике, М. Хайдеггер привлекает внимание не только историков философии, но и многих других ученых, в первую очередь гуманитариев. Данное обстоятельство вполне объяснимо, ибо осмысляемая Хайдеггером проблема специфики человеческого бытия находится в фокусе интереса психологов, историков, социологов и других представителей социально-гуманитарного знания.

В своей статье мы постараемся эксплицировать философский потенциал хайдеггеровской аналитики человеческого бытия в ее проекции на теорию и практику образования. Данная тема не часто становилась предметом внимания в исследовательском пространстве, хотя с философской точки зрения она представляет несомненный интерес¹. В самом деле, изучая процессы обучения и воспитания, педагоги всегда исходят из определенного представления о человеке. В этой связи рефлексия относительно специфики человеческого бытия является актуальной и необходимой. Оформляясь на пересечении философии и педагогики, данная рефлексия может послужить уяснению как положительных, так и негативных черт того образовательного идеала, который функционирует в культуре и обществе. На наш взгляд, существуют по крайней мере два феномена в хайдеггеровской аналитике человеческого бытия, которые могут и должны стать предметом внимания со стороны педагогов, философов образования. Это скука и забота. Именно о них и пойдет речь ниже.

Пожалуй, первое, что мы видим при обращении к многочисленной педагогической литературе, это то, что само слово «скука» там встречается крайне редко и часто заменяется выражениями типа «низкая мотивация учащихся», «отсутствие познавательного интереса», «низкий уровень активности», «содержание, не соответству-

¹ Анализ философской литературы показал, что исследований, выполненных в русле интеграции фундаментальной онтологии М. Хайдеггера и теории и практики образования в отечественном интеллектуальном пространстве, практически нет. Определенным вкладом в устранение данного исследовательского пробела может служить наша работа «М. Хайдеггер: аналитика человеческого бытия в контексте образования» [2]. В зарубежной исследовательской литературе идеи фундаментальной онтологии М. Хайдеггера и их значение для философии образования стали предметом исследования таких мыслителей, как И. Томсон, М. Питерс, М. Боннет, П. Стендиш, С. Ходж и др. Применительно к нашей теме особо отметим работы К. Йозенсу и Я.-Э. Мансикка.

ющее уровню развития личности»¹. В общем, в исследованиях, посвященных изучению вопросов обучения и воспитания, скука рассматривается как такое эмоциональное состояние, от которого следует избавляться. С нашей точки зрения, однако, осмысление феномена скуки может выходить и на более глубокий — экзистенциальный — уровень, и тогда мы оказываемся перед лицом вопроса: только ли проблема в том, что ученики утратили интерес, а учитель оказался не способен заинтересовать своих учеников? Мы полагаем, что хайдеггеровская аналитика человеческого бытия позволяет увидеть в феномене скуки не только отрицательную, но и позитивную сторону. В контексте целей нашего исследования обратимся к тем разновидностям скуки, которые выделяет Хайдеггер в работе «Основные понятия метафизики».

Первая форма скуки характеризуется Хайдеггером как «скука-от» (*gelangweiltwerden von etwas*). Для данной формы скуки характерно стремление человека справиться со скукой, заняв себя чем-то, дабы не дать последней захватить себя. Поясняя, о чем идет речь, Хайдеггер приводит пример распространенной ситуации, заключающейся в ожидании отправления поезда на железнодорожном вокзале. Находясь на вокзале в ситуации ожидания, человек изучает расписание и маршруты движения поездов, считает деревья вдоль дороги, ходит туда-сюда, смотрит на часы и т. п., но, несмотря на все эти попытки занять себя и скоротать время, вокзал тем не менее навевает на человека смертельную тоску. Попытка скоротать время есть попытка справиться с чувством пустоты, которое охватывает человека в данной ситуации. Хайдеггер подчеркивает: скучен не вокзал сам по себе или находящиеся там люди, или прибывающие поезда, а сама

¹ Пробел в исследовании феномена скуки в образовательной практике подчеркивают многие исследователи. По словам П. Доэрти, большинство исследователей, констатирующих, что скука является одним из главных настроений школьников и студентов, не описывают структуру и модели взаимодействия, возникающие в образовательном опыте, которые и вызывают у субъектов образования скуку и неприязнь к школе [16]. Специалист в области образования Т. Белтон также отмечает, что в значительной степени не исследованными остаются вопросы связи между образованием и настроением скуки [13; 14]. Профессор Г. Брайтенштайн, исследовавший феномен скуки в повседневной жизни школьников, констатирует практически полное отсутствие специальных исследований, посвященных данному феномену в образовании [15].

ситуация, в которую оказался встроен человек. Будучи неспособной дать то, чего ждет человек — побыстрее покинуть вокзал — данная ситуация оставляет человека в тягостной пустоте [10, с. 154—174].

Другой формой скуки Хайдеггер называет «скуку-при» (*sichlangweilen bei etwas*). В повседневном опыте данному типу скуки соответствует ситуация, когда нас приглашают в гости. Мы хорошо проводим время, общаемся, слушаем музыку, нас угощают вкусной едой и т. д. Но, вернувшись домой, вдруг понимаем: а я ведь скучал на этом мероприятии! Подобный опыт знаком каждому. Как такое возможно? Зачастую в данной ситуации мы не можем четко сказать, что вызвало в нас скуку в тот вечер. Согласно Хайдеггеру, именно невозможность указать на то сущее, которое навевает скуку в данной ситуации, а также то обстоятельство, что мы «совсем не ищем», чем себя занять на вечере, а просто присутствуем при всем, что там происходит и оставляет нас в пустоте, нагоняя скуку. Возникающее при данной форме скуки ощущение опустошения, констатирует Хайдеггер, есть результат ускользания от нас самих — в то, что развертывается на вечере. Пустота, которая образуется в пространстве данной формы скуки, есть свидетельство совершенного нами «оставления нашей собственной самости» [10, с. 192—195].

Итак, как раскрывается приведенный нами срез хайдеггеровской аналитики скуки в пространстве образования? По-видимому, ситуативная скука, или, как ее определяет Хайдеггер, «скука-от», является самой распространенной формой скуки в образовании. Вот одно из описаний довольно распространенной в образовательной практике ситуации: «Аня тихонько скрипит ногами, как будто хочет их вытянуть. В остальном она абсолютно спокойно сидит на своем месте. Аня продолжает играть с волосами. Затем она начинает играть с карточками на столе. Тем временем Хейко надел на шею цепочку, составленную из скрепок, и стал притворяться, будто его кто-то душит. Он гримасничает, изображая умирающего человека. Аня зевает. Хейко продолжает развлекаться со скрепками. Он оборачивает цепочку из скрепок вокруг запястья, превращая цепочку в браслет. В 13 ч. 20 мин. Аня спрашивает у меня, который час. Хейко размахивает цепочкой и продолжает гримасничать. В 13 ч. 21 мин. в классе становится шумно, урок окончен. Ученики собирают вещи. Они ждут начало следующего урока...» [15, с. 93].

Из описанной ситуации видно, что Ане и Хейко скучно, и поэтому они пытаются скоротать время. Они играют теми вещами, которые лежат у них на столе, — карточками, скрепками, карандашами, чтобы хоть как-то отвлечься от тянущегося бесконечно долго урока. Хейко и Аня играют скрепками и карточками не потому, что им это очень нравится или это их любимое занятие, но прежде всего потому, что они ищут способ занять себя, отвлечься от невыносимо медленного течения времени урока. Аня, спрашивая который час, предвкушает наступление момента, которого она так ждет — окончания урока. В описанной ситуации ожидающие окончания урока ученики во многом напоминают человека, ожидающего на вокзале отправления поезда. Причины, по которым ситуация урока, лекции не вызывает интереса и остается безразличной для ученика (студента), пытающегося себя занять чем-то на уроке (лекции) с целью скоротать время до звонка, могут быть разными. Для нас важно удерживать в памяти принципиальное положение философии Хайдеггера о специфике человеческого бытия. Используя для определения данной специфики понятие *Dasein*¹, Хайдеггер подчеркивает, что *Dasein* есть бытие, которое всякий раз мое. Поэтому и сущее открыто для *Dasein* не в силу некоего автоматически естественного процесса, например аффицирования сознания предметами, а только если это сущее задевает *Dasein*, то есть оказывается значимым для него в его бытии. В этой связи организация процесса обучения должна предполагать не просто усвоение учащимися значений, содержащихся в учебном материале, но и порождение личностных смыслов участниками этого процесса. Если же образовательная практика в самых разных своих проявлениях игнорирует данное обстоятельство, то ученик (студент) оказывается в ситуации, когда он просто теряет время. Будучи заброшенным и не понимая, зачем и для чего он тут находится, ученик не видит никаких иных, кро-

¹ Мы намеренно оставляем понятие *Dasein* без перевода ввиду его невероятной внутренней смысловой емкости, хотя считаем необходимым указать на то, что данное понятие по-разному переводится на русский язык. Так, например, можно встретить следующие переводы *Dasein*: «здесь-бытие», «вот-бытие», «тут-бытие» и т. д. Особое внимание заслуживает перевод, предложенный отечественным философом В. В. Библиным, который собственно и ввел в российское интеллектуальное пространство основной корпус произведений немецкого философа, осмыслившего *Dasein* как «присутствие».

ме внешних, причин чтобы оставаться-задерживаться на уроке. Скука, возникающая как результат бессмысленности конкретной учебно-воспитательной ситуации, настолько же неприятна и болезненна, как и скука, возникающая в ситуации вынужденной задержки на вокзале в ожидании отправления поезда. В обоих случаях «коротание времени» является единственно возможным выходом из сложившейся ситуации.

Как уже говорилось, «скука-от» является наиболее распространенной и довольно часто наблюдаемой в образовательной практике. Но можем ли мы утверждать, что она единственная или же на практике встречаются и иные, более глубокие формы скуки? Как мы помним, еще одна форма скуки, описанная Хайдеггером, — «скука-при». Данная форма скуки характеризуется тем, что все происходящее с человеком может быть описано как «бессодержательное», что, однако, не означает «безразличное». Как поясняет Хайдеггер, нечто, томительно тянущееся в своей бессодержательности, не оставляет человека равнодушным, напротив: человек отдается тому или иному занятию (общению с друзьями, чтению, учебе), но он не захвачен, не увлечен им, а только удерживаем при нем. Такого рода занятие, — поясняет мыслитель, — «не возбуждает и не побуждает, ничего не дает, ему нечего сказать нам, оно никак нас не затрагивает» и не наполняет, оставляя пустым [10, с. 142].

Полагаем, что данная форма скуки также имеет свой коррелят в образовательной практике. Вполне представима ситуация, при которой человек глубоко погружен в происходящее, но, несмотря на это, его не оставляет чувство неудовлетворенности, которое выражается во фразе «не-по-себе». Описанная ситуация в образовательной практике может конкретизироваться различным образом. Так, замечая увеличение числа скучающих, бесцельно блуждающих взглядов учеников, преподаватель может поддасться соблазну привлечь внимание аудитории, «разбудить» слушателей, начав рассказывать им анекдоты или вспоминать другие забавные случаи из жизни. Данная стратегия преподавателя может привести к тому, что урок или лекция приобретут скорее развлекательный, нежели обучающе-развивающий характер. Американский философ и педагог Дж. Дьюи такого рода приемы называл «дешевой», или «заискивающей», педагогикой [5, с. 122]. Главная беда такого ограниченного, одностороннего подхода к активизации интереса, как средство борьбы со скукой на уро-

ке, состоит в том, что, отбирая соответствующие приемы, «оживляющие» урок, педагог часто не пытается понять, что происходит с самим учеником под влиянием этих приемов. Если данные методические приемы воспринимаются педагогом как автоматически действующий «магический кристалл», то процесс учения проходит нередко вслепую, наугад. Эпизодическое внесение элементов оживления в содержание, методы обучения и в формы работы учащихся с целью вызвать познавательный интерес даст лишь кратковременную вспышку непосредственного интереса. Безусловно, внешние стимулы могут вызвать состояние заинтересованности и помочь ученику легче пережить тянущееся время урока, однако с устранением внешне занимательной ситуации интерес может столь же быстро угаснуть, вновь уступив место скуке¹. Очевидно, что возможности получения нового и сколь-либо ценного с образовательной точки зрения опыта существенно снижаются. Человек, зависимый от внешних стимулов и развлечений, нуждающийся в постоянной поддержке интереса к познанию извне, не понимающий изменчивую природу интересов, мотивирующих познание, оказывается несвободным. За этим стремлением к интересному стоит одно — желание изгнать скуку, найти что-нибудь, в принципе все что угодно, что могло бы приковать их внимание.

Обращает на себя внимание и другая ситуация, когда ученик или студент выполняет все, что от него требуют в процессе обучения. Ученик настолько озабочен тем, чтобы соответствовать предъявляемым ему извне (учителями, родителями и т. д.) ожиданиям, что для него уже не представляется важным и значимым то, *что* и *как* он познает. И нередко бывает так, что, несмотря на блестящую успеваемость и другие успехи в учебе, у ученика (студента) сохраняется чувство дискомфорта, внутренней неудовлетворенности. Попытки учиться еще лучше, с еще большим рвением, с тем, чтобы избавиться

¹ Истоком подобной тематизации интереса можно считать указание Хайдеггера на различие «всего лишь (неподлинно, онтически) интересного» — и интереса как онтологической специфики нашего существования в качестве именно бытия между: «Inter-esse означает: быть среди и между вещей, стоять посреди какой-либо вещи и оставаться при ней. Но для сегодняшнего интереса ценно лишь только интересное. Это то, что уже в следующее мгновение вызывает безразличие и заменяется другим интересным, что впоследствии трогает столь же мало, как и предыдущее» [12, с. 36—37].

ся от преследующего чувства неполноты, как правило, оказываются тщетными и не приносят должного эффекта. Все вроде бы хорошо, но постоянно чего-то не хватает. Данный эффект коррелирует с описанием Хайдеггером второй формы скуки — «скуки-при». Ярким примером этой формы скуки может послужить одно из наблюдений за повседневной школьной жизнью, которое приводит в своей работе Г. Брайденштайн. Он описывает наблюдение за тремя девочками на уроке латинского языка: «Все трое не поднимают рук, но очень внимательны; о чем свидетельствует то, что, допустив ошибки, они их тут же исправили. Сейчас каждая из них сидит, глядя в тетрадь. Только Астрид производит впечатление скучающего подростка. Заметив, что за ней наблюдают, Астрид стала периодически поглядывать на меня, чтобы убедиться, продолжаю ли я наблюдение. Неужели все это она делает только для меня?» [15, с. 99]. Как явствует из приведенного примера, Астрид всем своим видом демонстрирует, что она выполняет все, что от нее требуют, делает то, что и остальные ребята в классе, но при этом без какой бы то ни было заинтересованности и увлечения. Она стремится показать, что ее действия продиктованы исключительно желанием соответствовать внешним требованиям, но все это не захватывает, «не забирает» ее, не имеет к ней самой никакого отношения и оставляет ее, выражаясь языком Хайдеггера, «пустой».

До сих пор мы говорили о двух разновидностях скуки, оставляя без внимания третью, так называемую глубинную скуку (*«es ist einem langweilig»*). При этой форме скуки мы не можем сказать, от чего нам стало скучно: от какой-то конкретной ситуации или от себя самих. Эта скука безличная, когда скучно «не мне как мне, не тебе как тебе, не нам как нам, а просто так. Имя, положение, профессия, роль, возраст, судьба как нечто мое и твое отпадают от нас» [10, с. 217]. Особенность данной формы скуки в том, что она есть указание на специфику человеческого бытия, для обозначения которой Хайдеггер использует термин «Dasein». Среди многообразия смыслов, связанных с этим понятием для нас сейчас, будет важен центральный. Dasein описывает способ бытия сущего, озабоченного собственным бытием, сущего, которое относится к собственному бытию как к задаче. Dasein стоит перед лицом реализации одной из своих бытийных возможностей: быть самим собой (*модус собственности*) и не быть самим собой, не выбрать самое себя, потерять (*модус несобственности*).

Таким образом, одна из ключевых идей Хайдеггера относительно глубинной формы скуки заключается в следующем: настроение глубинной скуки является необходимым условием для раскрытия возможности быть собой, быть подлинно. Вслед за Хайдеггером, можно утверждать, что без переживания опыта глубинной скуки нет ни самости, ни свободы, а присутствие в мире оборачивается отсутствием. И если в первой форме скуки мы могли избавиться от нее, коротая время, так чтобы нам не надо было прислушиваться к ней, а отличительной чертой второй формы скуки является то, что мы не хотим к ней прислушиваться, то в случае с глубинной скукой мы *«пребываем в принужденности к слушанию, в принуждаемости к нему, в смысле той нужды, которую в вот-бытии имеет все настоящее, благодаря чему вот-бытие связано с глубинной свободой»* [10, с. 219]. Человеку остается только принять свое настроение скуки и «позволить ему бодрствовать». Отказ же от своего настроения, стремление удовлетворить социальной норме, оформленной в окрике «Не поддавайся настроению!», чреват тем, что мы будем не собой, а только теми и так, как того ждут и требуют от нас другие. Подлинная природа человека тогда оказывается упущенной, им просмотренной¹.

Итак, опираясь на сказанное, мы полагаем, что именно настроение глубинной скуки и является тем самым «пространством» в образовательной практике, погружение в которое способствует столкновению с самим собой. В этом отношении достойным внимания примером является опыт частной школы в Великобритании, основанной Александром Сазерлендом Ниллом. В Декларации, определяющей политику школы Саммерхилл, говорится, что ее целью является «... позволить детям испытать весь спектр чувств, ибо даже такие, казалось бы, негативные переживания как скука, стресс, гнев, разоча-

¹ Представление об образовании как месте реализации собственных бытийных проектов коррелирует с мыслью Хайдеггера относительно сформулированного Платоном понимания образования (paideia). Сущность «пайдейи, — пишет М. Хайдеггер, — не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу и в целом, перемещая человека в место его существа и приучая к нему» [11, с. 350]. «Результатом» такого образования будет, выражаясь языком Хайдеггера, то, «что все прежде открытое человеку и тот способ, каким оно было ему известно, делаются другими» [Там же, с. 351].

рование и неудачи являются неотъемлемой частью развития личности...» [20]. Примечательно, что ученики школы, хотя и имеют опыт переживания скуки, оценивают данный опыт как положительный, как «импульс для самоизменения», а вот слишком высокая занятость, напротив, оценивается ими как фактор, ограничивающий возможности внутреннего совершенствования. Последнее обстоятельство неслучайно. Дело в том, что, с одной стороны, занятость человека является показателем его успешности и состоятельности и оценивается в обществе всегда позитивно. А с другой стороны, современные психологические исследования показывают, что дети сегодня слишком заняты, у них практически не остается свободного времени. Детям не оставлена, а точнее у них отнята (причем они это чувствуют и даже этим гордятся), возможность скучать. Во многом это происходит благодаря получившей в последнее время широкое распространение индустрии развлечений и социальному стереотипу, в соответствии с которым склонность к скуке расценивается как негативное явление. Находясь под влиянием указанных факторов, родители стремятся искусственно заполнить время ребенка делами и развлечениями. Требование взрослых, чтобы ребенок постоянно был чем-то занят, вместо того чтобы искать то, что его действительно интересует, — одно из самых деспотичных требований современного общества.

Между тем, если ежедневное расписание ребенка распланировано поминутно, это не означает, что все, что он делает, отвечает его внутренним устремлениям. В условиях тотальной занятости ребенку очень тяжело найти что-то свое: ведь оно может лежать за пределами того, что запланировали родители. Для того чтобы ребенок мог понять, чем он хочет заниматься, что его интересует, ему необходимо пройти период «ничегонеделания»¹.

¹ Д. Шуберт (Daniel S. P. Schubert), психиатр, экспериментально подтвердил, что скука способна оказывать положительный эффект на индивидов, расширяя их творческие способности. Так, в ходе экспериментального исследования, организованного Д. Шубертом, участникам предоставлялось достаточно времени для выполнения разного рода творческих заданий (поиск ассоциаций с заданным словом, выполнение проблемно-ориентированных упражнений и др.); исследование показало, что после того, как все более-менее очевидные ответы были даны, участники, чтобы справиться со скукой, становились все более изобретательными и оригинальным в поиске новых ответов [21].

В опыте глубинной скуки, выступающей основой поворота к собственному бытию, присутствует еще один аспект, на который нам хотелось бы обратить внимание. А именно: в ситуации, когда ничто более не движется, ничто более не имеет значения, есть только один выход: человек должен сам из нее вырваться, должен открыть источник смыслополагания в себе самом. В этом контексте чрезвычайно важное значение приобретает феномен «заботы». Как уже говорилось, Dasein озабочено собственным бытием в том смысле, что стоит перед лицом реализации одной из своих бытийных возможностей: быть самим собой (модус собственности) и не быть самим собой, не выбрать самое себя, потерять (модус несобственности). При этом подлинным модусом заботы, согласно Хайдеггеру, выступает заботливость, раскрывающаяся в двух крайних формах: подчиняюще-заменяющая (Einainspringen) и заступнически-освободительная (Vorausspringen). Dasein в модусе подчиняюще-заменяющей заботливости берет заботу другого Dasein на себя. В результате Dasein одного заступает на место другого Dasein, беря на себя решение его (ее) задач, осуществление его (ее) планов и т. п., и становится, таким образом, в своем лице одновременно тем, о ком заботятся, и заботящимся о ком-то. Тот, за кого озаботились, может впоследствии принять то, чем озаботились, в свое распоряжение, но уже после того, как его дело выполнено за него другим.

Прекрасной иллюстрацией заменяющей заботливости может служить следующий пример: «В психологическую консультацию обратился отец пятнадцатилетней Оли. Дочь ничего не делает по дому, в магазин сходить не допросишься, посуду оставляет грязной, белье свое тоже не стирает, оставляет намоченным на 2—3 дня. Вообще-то родители готовы освободить Олю от всех дел — лишь бы училась. Но учиться она тоже не хочет. Придет из школы — либо на диване лежит, либо на телефоне висит. Скатилась на “тройки” и “двойки”. Родители не представляют, как она в десятый класс перейдет. А о выпускных экзаменах и вовсе думать боятся. Мама работает так, что через день дома. Эти дни она думает только об Олиных уроках. Папа звонит с работы: села ли Оля заниматься? Нет, не села: “Вот папа придет с работы, с ним и буду учить”. Папа едет домой и в метро учит по Олиным учебникам историю, химию. Приезжает домой “во всеоружии”. Но не так-то легко упротить Олю заниматься. Наконец, где-то

в десятом часу Оля делает одолжение. Читает задачу — папа пытается ее объяснить. Но Оле не нравится, как он это делает: “Все равно непонятно”. Упреки Оли сменяются уговорами папы. Минут через десять вообще все кончается. Оля отталкивает учебники. Иногда закатывает истерику. Родители теперь думают, не нанять ли ей репетиторов» [3, с. 49—50]. Следуя Хайдеггеру, можно сказать, что ошибка взрослых в данном примере не в том, что они хотят, чтобы их дочь хорошо училась, а в том, что они этого хотят вместо дочери. Кроме того, как явствует из вышеприведенного примера, к осуществлению заменяюще-подчиняющей заботы побуждает не злой умысел, а, как раз наоборот, добрые намерения, искреннее стремление помочь другому. Однако заменяющая заботливость ведет к прямо противоположному результату: тот, с чьих плеч был снят груз ответственности и забот, становится зависимым и подвластным. Такая «помощь» есть не что иное, как скрытая форма подчинения. Круг озабоченности Другого настолько трансформируется в результате внешнего вмешательства, что даже если ему будет предоставлена возможность взяться за свои прежние дела-заботы, то и тогда он не сможет полностью освободиться от зависимости, от внешней поддержки, от «помощи» извне (помощи в адаптации, в обучении и т. п.). В итоге в результате осуществления заменяюще-подчиняющей заботливости тот, за кого озаботились, оказывается объектом управления, а не тем, кому по-настоящему помогли.

В каком-то смысле образование в модусе заменяюще-подчиняющей заботливости отражает логику естественно-научного познания. Данную логику в свое время точно сформулировал И. Кант. По его словам, человеческий разум должен подходить к природе не как ученик, который слушает все, что учитель считает нужным сказать, но как полномочный судья, который принуждает свидетелей отвечать на им поставленные вопросы [6, с. 85—86]. Впоследствии уже в XX веке об этом же скажет И. Пригожин: «Перед учеными ставится задача научиться управлять физической реальностью, вынуждать ее действовать в рамках “сценария” как можно ближе к теоретическому описанию. Природа, как на судебном заседании, подвергается с помощью экспериментирования перекрестному допросу именем априорных принципов» [8, с. 84]. Аналогичным образом дело обстоит и в сфере образования: будучи проводниками заменяюще-

подчиняющей заботы, общество, государство, родители, учителя заранее знают, что нужно «вылепить» из ребенка, какие знания, навыки нужно в него «вложить». В этой связи главным в деятельности педагога становится поиск педагогических технологий, методик, способных максимально «дотянуть» ребенка до уровня требований всеобщего образовательного стандарта.

Заменяюще-подчиняющей заботливости противостоит заботливость заступнически-освобождающая, которая не столько заступает на место другого, сколько *заступничает* за него в его экзистенциальном умении быть. Вместо того чтобы брать на себя «заботу» другого, заступнически-освобождающая заботливость раскрывается как такое отношение одного *Dasein* к другому, которое направлено на высвобождение другого в его заботе для него самого. Речь идет о том, что в акте заступнически-освободительной заботливости *Dasein* одного не снимает «заботу» с другого, но собственно как такую ее впервые только и возвращает, помогая «другому стать в своей заботе зорким и для нее свободным» [9, с. 122]. В акте заступнической заботы уже не важен предмет заботы как таковой, главным становится открытие другому свободной возможности быть самим собой в подлинном смысле. Этой заступнически-освобождающей заботе адекватна не логика естественно-научного экспериментализма, а герменевтика понимания. Дело в том, что специфика человеческого бытия (или того сущего, которое называется *Dasein*), состоит в том, что само бытие требует от человека *герменевтического* усилия, то есть усилия *истолкования* своей собственной заброшенности, придания ей смысла. В этой связи понимание является не одним из психологических актов, осуществляемых человеком, а исходным способом бытия человеческого существа. Человек живет, понимая. Само же понимание — это не подобие юридического процесса, в котором разум добивается ответов на им поставленные вопросы, а разговор, беседа — коммуникативный, диалогический процесс. Данное обстоятельство не случайно. Как мы помним, *Dasein* озабочено своим бытием, озабочено возвращением из неподлинного, т. е. обезличенного, усредненного существования к подлинному, к самому себе, к собственно-личному существованию. Убедиться же в подлинности, т. е. собственной онтологической «плотности», невозможно, заранее исключая возможность встречи и столкновения с чем-то себе внеш-

ним, с тем, что не является тобой, твоим продолжением, а выступает Другим. Вот почему Dasein согласно Хайдеггеру изначально имеет образ «бытия друг с другом», со-бытия. Dasein есть в то же время и Mitsein [9, с. 125].

Учитывая сказанное, можно сделать вывод, что важнейшим фактором реализации заступнически-освобождающей заботы в сфере образования является организация учебного процесса в форме диалога. По словам В. В. Горшковой, изучающей проблему педагогического диалога, диалогическое общение это «подлинное общение как целостное взаимодействие субъектов с созданием принципиально равных условий для взаимовлияния учителя и ученика в процессе общения, когда раскрываются как в ученике, так и в учителе “человек в человеке” как для других, так и для самого себя» [4, с. 48]. Очевидно, что такое диалогическое пространство обусловлено целым рядом условий. Прежде всего, оно возможно, только если каждый из участников диалога (учитель—ученик, ученик—ученик и т. д.) не просто осознает свою позицию, но и обнаруживает готовность предъяснить свои внутренние смыслы, свое понимание другим людям. Далее, для возникновения диалога каждый из участников должен иметь «установку» на понимание смыслов другого человека. И наконец, диалоговое общение требует от участников диалога безоценочной реакции по отношению к собеседнику. Речь идет о реакции, которая предполагает интерес и сочувствие, благодарность за возможность соприкоснуться с другим смысловым миром и тем самым обогатить собственный духовный опыт. Последнее условие представляется нам особенно важным, ибо сущностная черта диалогичности — готовность признать множественность реальности, а значит, наличие и правомерность существования параллельно с тобой другого качества бытия, отказавшись при этом от его количественной оценки по принципу «лучше — хуже», «больше — меньше» и т. д. Данное замечание возвращает нас к сформулированному выше принципу равноправия участников диалогического взаимодействия: учителя и ученика. Конечно же, речь идет не о равенстве в знаниях, опыте, а о равенстве «в человеческом праве познания окружающего мира и себя в пределах, устанавливаемых изнутри, в праве на индивидуальный внутренний мир и жизненный опыт, ценой которого появляется на свет, высвечивается человеческий образ, то есть и осуществляется образование» [7, с. 264—265].

Наконец, последнее. Коль скоро понимание является исходным способом бытия *Dasein*, то конститутивно важным для *Dasein* становится феномен смысла. В «Бытии и времени» Хайдеггер определяет смысл как *«структурированное предвзятием, предвосхищением и предрешением в-видах-чего наброска, откуда становится понятно нечто как нечто»* [9, с. 151]. Речь, как мы понимаем, идет о том, что беспредпосылочного выстраивания смысла не бывает. Человек изначально ожидает найти в воспринимаемом тот или иной смысл, а потому и понимание имеет характер наброска. Вместе с тем это означает, что понимающий должен стремиться не просто к тому, чтобы разворачивать свои антиципации, но делать их осознанными. Понимание заключается в том, чтобы разрабатывать такую проекцию смысла, которая будет открыта для пересмотра и корректировки. Такому герменевтическому статусу смысла и самого человеческого бытия может адекватно отвечать только диалогическая форма учебного процесса. В самом деле ведь диалогическое пространство характеризуется наличием различных смысловых позиций, каждая из которых хотя и является некой описательно-объяснительной конструкцией, не представляет готовое, завершенное понимание. Такое пространство исключительно продуктивно по своей природе: в нем идет непрерывное движение в живой коммуникации мысли, которая не сводится к чему-то уже известному и понятному, а все время соотносится со своим же собственным живым опытом, развивается и углубляет его. Здесь и ученик, и учитель погружены в сотворчество, и у того, и у другого совершается некоторое «приращение себя» [1].

В целом, подводя итог сказанному, обратим внимание еще раз на одну из главных мыслей хайдеггеровской философии. *Dasein* исходит из своего бытия не как готовой данности, а задачи. *Dasein* озабочено собственным бытием. В этой связи недостаточно обеспечить ребенку насыщенную культурную или образовательную среду. Не менее, а может даже и более важным оказывается другое: экзистенциальная тоска по образованию себя, своего «Я». Собственно в этом главная цель образования и заключается: не «дать» ребенку образование, а вдохнуть в ребенка стремление к образованию, разбудить в нем тоску по своему отсутствующему «Я». Последнее едва ли возможно вне встречи учащегося с опытом глубинной скуки. Позволить глубин-

ной скуке бодрствовать, а не усыплять ее формами развлекательно-игровой активности — один из главных императивов хайдеггеровской философии образования.

* * *

1. Волкова С. В. Смысл в мире образования. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012.

2. Волкова С. В. М. Хайдеггер: аналитика человеческого бытия в контексте образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2017. № 3. С. 27—32.

3. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ: Астрель, 2009.

4. Горшкова В. В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комс.- на-Амуре гос. пед. ин-та, 1997.

5. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

6. Кант И. Критика чистого разума: соч.: в 9 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964.

7. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб: Детство-Пресс, 2001.

8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.

9. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997.

10. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики: Мир — Конечность — Одиночество. СПб.: Владимир Даль, 2013.

11. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // *Время и бытие: статьи и выступления*. М.: Республика, 1993. С. 345—361.

12. Хайдеггер М. Что зовется мышлением. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.

13. Belton T. Television and imagination: the influence of the media on children's storymaking // *Media, Culture and Society*, 2001, 23(6), pp. 799—820.

14. Belton T., Priyadharshini E. Boredom and Schooling: A Cross-Disciplinary Exploration // *Cambridge Journal of Education*, 2007, Vol. 37, №. 4, pp. 579—595.

15. Breidenstein G. The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form // *Ethnography and Education*, 2007, Vol. 2, № 1, P. 93—108.

16. Doherty P. Developing collaborative research methodology: mapping the context of student learning by developing school-based research hypotheses // *Pedagogy, Culture and Society*, 2002, 10(2), P. 223—238.

17. Gary K. H. Boredom, Contemplation and Liberation // *Philosophy of Education*, 2013, P. 427—435.

18. Joensuu K. Care for the other's selfhood: a view on child care and education through Heidegger's analytic of Dasein // *Early Child Development and Care*, 2012, Vol. 182, № 3—4, March-April, P. 417—434.

19. Mansikka J.-E. Can Boredom Educate Us? Tracing a Mood in Heidegger's Fundamental Ontology from an Educational Point of View // *Studies in Philosophy and Education*, 2009, May, Vol. 28, Issue 3, P. 255—268.

20. Policy Statements web — Summerhill General Policy Statement. URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/policy-intro.php> (дата обращения 27.02.2017).

21. Schubert D. Creativity and coping with boredom // *Psychiatric Annals*, 1978, 8(3). P. 120—125.