

ФИЛОСОФИЯ

УДК 165.62

А.В. Волков, С.В. Волкова

НАСТРОЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ ВОЗЗРЕНИЙ М. ХАЙДЕГГЕРА И О.Ф. БОЛЬНОВА

Отражена одна из тенденций последнего времени – запрос педагогов, психологов, философов на формирование антропологии образования. Отталкиваясь от данной тенденции, авторы ставят целью эксплицировать взаимосвязь процессов воспитания и обучения с таким феноменом, как настроение. Следуя положениям Утрехтской феноменологической школы, авторы используют литературно-художественные примеры для описания того, как настроение дано участникам педагогических отношений в их повседневном жизненном мире.

Ключевые слова: настроение; образование; антропология образования; страх; скука; надежда; доверие; кризис; пространство; время.

По-видимому, даже беглого взгляда на историю западноевропейской философии достаточно, чтобы увидеть какое отношение к феномену настроения возобладавало в этой философии. Как правило, тема настроения возникает в связи с идеей о необходимости контроля разумом чувственно-эмоциональных переживаний, импульсов человека. Удивительно точным в этой связи представляется высказывание отечественного философа В.В. Бибикина: «Ни с чем никогда не борются так, как с настроениями» [1. С. 23]. Эта мысль справедлива и в отношении теории и практики образования. Феномен настроения как бы уходит в подтекст разговоров о «низкой мотивации учащихся», «отсутствии познавательного интереса» и т.п. При этом связи между образованием и настроением остаются непроясненными, о чем свидетельствуют оценки многих исследователей в отношении, например, феномена скуки [2–5]. Последняя часто рассматривается как такое эмоциональное состояние, от которого следует просто избавляться.

Насколько оправданным, однако, является это репрессивное отношение к феномену настроения? Данный вопрос становится особенно актуальным в связи с тем, что в последние десятилетия отечественные ученые пишут о «смысловом образовании» [6, 7], «педагогике понимания» [8], «антропологии образования» [9, 10]. Отталкиваясь от данного вопроса, мы постараемся эксплицировать философское обоснование связи феномена настроения и образования, и в частности показать, что данная связь покоится на экзистенциальном толковании человеческого бытия. В решении поставленной задачи мы будем опираться на философию М. Хайдеггера и О.Ф. Больнова. Учитывая высокую теоретичность и абстрактность используемого немецкими философами языка, мы будем также обращаться и к некоторым наглядным примерам, источником которых является художественная литература. Следует заметить, что распространение в современном мире программ обучения эмоциональной грамотности говорит о необходимости подобного обращения. Так, по мнению М. Болер, современного специалиста в области философии образования, задействование тех или иных литературных сюжетов в процессе обучения школьников, студентов навыкам эмоциональной грамотности является чрезвычайно важным как в плане объектива-

ции настроения как специфической конституенты человеческого бытия, так и в плане развития у обучаемых способности к эмпатии [17].

Выбор фигур М. Хайдеггера и О.Ф. Больнова неслучаен. Несмотря на то что на сегодняшний день в отечественном философском пространстве существует достаточно много исследований, посвященных М. Хайдеггеру, тем не менее, работ, проясняющих связь предпринятой немецким мыслителем аналитики человеческого бытия с феноменом образования, почти нет. Из известных нам примеров приведем М.О. Мухомова, затрагивающего в своем исследовании связь феномена античной пайдеи и хайдеггеровской трактовки учения Платона об истине, а также А.О. Карпова, анализирующего онтологическую сущность феномена образования [11, 12]. Что касается О.Ф. Больнова, то здесь следует упомянуть монографию К.А. Шварцман, в которой на уровне отдельного параграфа подвергались критике с марксистских позиций экзистенциалистские воззрения немецкого мыслителя на воспитание добродетелей [13]. Свободные от идеологической нагрузки, но чрезвычайно краткие сведения о Больнове как одном из основателей педагогической антропологии мы находим в работе А.П. Огурцова и В.В. Платонова [14]. И только в начале 2000-х гг. появляются статьи О.М. Ломако и Г.А. Новичковой, освещающие тот философско-категориальный каркас, в котором Больновым обсуждаются темы воспитания и образования [15, 16]. В целом мы продолжаем данные исследовательские начинания и, привлекая ряд дополнительных источников, постараемся их развить, прежде всего, в аспекте концептуализации связи между такими феноменами, как человек, настроение и образование.

В основе предпринятого нами исследования лежат методы феноменологической редукции и дескрипции, предполагающие рассмотрение и описание педагогических отношений как нозматического (смыслового) коррелята сознания участников (учителей и учащихся) этих отношений. Разделяя положение Утрехтской феноменологической школы о том, что «феноменология – это искусство примеров», мы считаем особенно важным обращение к наглядным примерам, источником которых выступает художественная литература.

Данные примеры приводятся для описания того, как настроение и его различные проявления даны участникам педагогических отношений в их повседневном жизненном мире.

Итак, путь к философской тематизации взаимосвязи феномена настроения и образования начинается с философии М. Хайдеггера. В своем программном сочинении «Бытие и время» Хайдеггер делает предметом осмысления бытие того сущего, которое всегда мое [18]. Речь идет о человеческом существе, для обозначения которого Хайдеггер использует не традиционное философское понятие субъекта, а понятие *Dasein* – «присутствие», в переводе В.В. Библихина. Присмотримся внимательнее к этой концептуальной замене. Традиция понимания человека как субъекта идет от Р. Декарта, через И. Канта к Э. Гуссерлю. При этом как бы ни трактовался субъект – как «вещь мыслящая» (Р. Декарт), «трансцендентальное единство апперцепции» (И. Кант) или «трансцендентальное Эго» (Э. Гуссерль), на первом плане всякий раз оказывается акт рефлексии – самосознание. Это во-первых. А во-вторых, в понимании человека как субъекта заранее предполагается существование некоего Я, которое осуществляет рефлекссию, вступает в отношение с самим собой. Что касается М. Хайдеггера, то он не случайно называет свою философию фундаментальной онтологией. Он напоминает, что латинское слово «*subjectum*» означает под-лежащее, и если этой основой в человеке выступает самосознание как форма рефлексивного отношения, то возникает вопрос: а является ли эта обращенность сознания на самое себя естественным и само собой разумеющимся событием? Двигаясь в рамках фундаментальной онтологии, М. Хайдеггер указывает, что *Dasein* – это такое сущее, для которого у его бытия речь идет о самом этом бытии. Иначе говоря, рефлексивность или обращенность сознания на самое себя возможна только в силу того, что человек – это сущее, которое безразлично самому себе, сущее, которое задается вопросом о смысле своего бытия, ищет себя. При этом сам поиск, инициированный заботой о смысле своего бытия, раскрывается не только и не столько через теоретическое созерцание, сколько через настроение – настроение тревоги (и даже ужаса) по поводу того, что оказывается не пред-находимым, а как раз напротив, отсутствующим и искомым – по собственному Я. Показательными в этой связи оказываются слова выпускницы из произведения В. Тендрякова:

« – Люблю ли я школу? – Голос звенящий, взволнованный. – Да, люблю! Очень!.. Как волчонок свою нору... И вот нужно вылезать из своей норы. И оказывается – сразу тысячи дорог!.. Тысячи!..

– По какой мне идти? Давно задавала себе этот вопрос, но отмахивалась, пряталась от него. Теперь все – прятаться нельзя. Надо идти, а не могу, не знаю... Школа заставляла меня знать все, кроме одного – что мне нравится, что я люблю. Мне что-то нравилось, а что-то не нравилось. А раз не нравится, то и дается трудней, значит, этому ненравящемуся и отдавай больше сил, иначе не получишь пятерку. Школа требовала пятерок, я слушалась и... и не смела сильно любить... Теперь вот оглянулась, и оказалось – ничего не люблю. Ничего, кроме мамы, папы и... школы. И тысячи дорог – и все одинако-

вы, все безразличны... Не думайте, что я счастливая. Мне страшно. Очень!» [19].

Данный пример заставляет обратить внимание и на еще одно важное обстоятельство. А именно: если всерьез принять трактовку человеческого бытия как присутствия (*Dasein*), т.е. исходить из того, что человеку его бытие дано как проблема, задача (кто я такой и зачем существую?), тогда придется признать, что мир открыт для человека не в силу некоего автоматически-естественного процесса, например, аффицирования сознания предметами, а только если он задевает человека, т.е. оказывается значимым для него в его бытии. Для педагогической науки это означает научиться видеть бытие учащихся в герменевтической перспективе, т.е. суметь организовать образовательный процесс как процесс извлечения, порождения и интерпретации учащимися *смыслов*. Можно допустить, что смыслы, открываемые учащимися для себя в процессе обучения, будут различными. Однако цель образования не в том, чтобы заложить в учащихся единственно верный смысл, а в том, чтобы приобщить учащихся к практике постоянно возобновляемого порождения смыслов.

Далее, еще один важный феномен в хайдеггеровской аналитике настроений, имеющий отношение к образовательному процессу, это – скука. В самом деле, для многих студентов и школьников присутствие на учебном занятии сродни ожиданию задерживаемого отправления поезда. Как правило, выходом из подобного состояния для учащихся становится стратегия «убить время» (например, полистать страницы какого-нибудь сайта, используя возможности мобильного интернета на своем гаджете), а для преподавателя – попытка оживить внимание слушателей с помощью специальных методических приемов, а порой и просто с помощью анекдотов и увлекательных историй из повседневной жизни. Мы не будем сейчас задаваться вопросом о том, почему та или иная лекция не вызывает интереса у студента и что именно должен делать преподаватель в данной ситуации. Для нас важнее увидеть связь между феноменом скуки и спецификой человеческого бытия. Ключом к пониманию данной связи является феномен времени, который, как тень, сопровождает настроение скуки.

То, что человек пребывает во времени, – это очевидно. Менее очевидно другое: почему и как человек вообще замечает время. Что позволяет тому же Хайдеггеру сказать, что человек существует «временясь»? Обычно время предстает в образе потока, смены моментов – прошлого, настоящего и будущего. Однако заметным оно становится тогда, когда человек осознает прошедшее, настоящее и еще не наступившее как звенья одной цепи. Для этого, однако, человек должен быть не только внутри смены текущих состояний, моментов, но и над ней. Что, спрашивается, побуждает его занимать такую внешнюю по отношению ко времени позицию? По видимому, тот факт, что человек не имеет, но ищет смысл своего бытия. Таким образом, он ощущает давящее воздействие времени, т.е. скуку, тогда, когда в потоке жизненных ситуаций не находит того, что раньше его вбирало в себя, служило смыслом его существования. В этой связи можно сказать, что скука по Хайдеггеру – это не досадное недоразумение, проистекающее из

неправильно организованной формы социальной жизнедеятельности, а следствие темпоральной специфики человеческого бытия.

К сожалению, в современных условиях широкого распространения индустрии развлечений, а также культа успешности, идущего в паре с занятостью, молодые люди оказываются практически лишенными возможности скучать. Сама склонность к скуке расценивается обществом негативно. Однако есть исключения. В качестве примера совмещения опыта скуки и процессов обучения можно привести частную школу А.С. Нилла в Великобритании. В программном заявлении этого учебного заведения мы находим, например, слова о том, что даже такие, казалось бы, негативные переживания, как скука, стресс, гнев, являются неотъемлемой частью развития личности, и поэтому одна из целей школы заключается в том, чтобы позволить детям испытать весь спектр чувств [20]. Симптоматично, что учащиеся школы А.С. Нилла склонны видеть в настроении скуки нечто положительное, а именно «импульс для самоизменения», между тем как чрезмерная занятость рассматривается как фактор, сдерживающий возможности личностного развития.

Предпринятая Хайдеггером аналитика настроения была продолжена О.Ф. Больновым. Вслед за Хайдеггером Больнов полагает, что настроение – это не каприз, не причуда, а «мелодия», «основной тон», каким дает о себе знать человеческое существо. Более того, разделяя идеи хайдеггеровской философии о конститутивной роли для человека настроения ужаса, позволяющего человеку реализовать возможности подлинного существования, Больнов полагает, что такой экзистенциальный опыт доступен не только взрослому, но и ребенку. Действительно, жизнь ребенка наполнена не одними лишь приятными эмоциями и настроениями – он также испытывает скуку, страх и отчаяние. Однако возможности позитивного разрешения такого рода настроения у ребенка ниже, чем у взрослого, поскольку дети не могут защищать себя от последствий такого экзистенциального опыта, как страх, ужас. В этой связи задача взрослого (воспитателя, учителя) заключается в готовности оказывать поддержку ребенку, быть готовым утешить его, а главное – быть не только транслятором знания, но и источником такого фундаментального настроения, как надежда.

Надежда – это ожидание неопределенного, но принципиально возможного, позитивного и жизнеутверждающего. Примечательно, что Больнов сравнивает настроение надежды с состоянием человека, пробуждающегося, готовящегося к переходу от состояния сна в модус активной и решительной жизнедеятельности. Это настроение характеризуется амбивалентностью: жизнью в настоящем и одновременно устремленностью в будущее. Именно такая интерпретация надежды – настроения предвкушения реализации своих бытийных возможностей – имеет значение в контексте размышления о воспитании детей и молодых людей. В самом деле, ребенок весь устремлен в будущее, в свои перспективы и планы. Это чувство «утренней свежести» («завтрашности») – настроение целеустремленной готовности, которое не может оставаться в собственных границах, – переполняет

человека, требуя своей немедленной реализации в той или иной форме деятельности, приближающей человека к некоторому идеальному образу, «высшей форме человеческого существа». При этом следует правильно трактовать своеобразный неоднозначный характер данного настроения. Речь не идет о головокружительном стремлении к будущему, которое в своей поспешности упускает настоящее. Скорее настоящее рассматривается как наполненное надеждами, ожиданиями и радостными предвкушениями от открывающихся перспектив и возможностей. Эта фундаментальная атмосфера «утреннего пробуждения» имеет особое значение для педагогики. В качестве настроения предвкушения новых открытий она выступает предварительным условием возможности воспитания и обучения. В данных обстоятельствах одной из важных задач образования является забота о сохранении и культивировании такой атмосферы, а сама атмосфера определяется как совокупность фундаментальных эмоциональных условий, особенностей человеческого поведения, рождающихся из отношений между воспитателем и ребенком и составляющих базовое основание каждого педагогического действия [21. Р. 5].

Далее, наряду с надеждой чрезвычайно важной составляющей педагогической атмосферы является чувство доверия. Структуры доверия берут начало в раннем детстве человека. «Мать своей заботливой любовью создает для ребенка *пространство, достойное доверия, полное надежности и ясности*. Все включенное в него становится причастным ребенку, осмысленным, ожившим, доверительным, близким и доступным... Именно так возникает сила здравого смысла, которая обеспечивает ребенку доступ к миру, к людям и к вещам» [22]. То, что так отчетливо проявляется в жизни матери и ребенка, справедливо и в отношении учителя и ученика. Так, например, швейцарский педагог-гуманист И.Г. Песталоцци указывал на решающую роль доверия в воспитании: «...прежде всего я хотел и должен был приобрести доверие и привязанность детей. Если бы мне это удалось, то я с уверенностью ожидал бы, что остальное сложится само собой» [23]. Столь важная роль доверия объясняется тем, что именно оно позволяет ребенку сосредоточиться на открытии и познании мира [24].

Значимость темы доверия как составляющей педагогической атмосферы заставляет обратить внимание на еще один характерный для философии О. Больнова момент. Дело в том, что по мере взросления любовная привязанность к матери ослабевает. Ребенок больше не ищет в ее объятиях безопасного места (укрытия), скорее он должен его построить сам. Именно этим, по мнению Больнова, объясняется желание детей устроить свою комнату так, чтобы они чувствовали, что это их собственная территория. При этом «...мы не должны, – пишет Больнов, – расстраиваться из-за того, что проведенное переустройство комнаты ребенком может нанести тот или иной ущерб (как, например, в случае использования молотка и гвоздей для трансформаций в своей комнате) или может привести к нарушениям в нормальном порядке жизни, потому что именно здесь закладывается (зарождается) что-то, что имеет

последствия для созревания ребенка» [21. Р. 18]. Как это ни странно, но эта экзистенциальная по своей природе потребность обретает порой неожиданные проявления. Об одном из таких проявлений повествует Паскаль Лэне в произведении «Ирреволюция». «В преподавательской... винят учеников, которые вырезают ножом надписи и рисунки на школьных столах. Инспектор крайне озабочен. Лично я ничего не имею против вырезания рисунков на столах. Когда я был школьником, я сам так упражнял воображение. Я вырезал символы, понятные лишь мне, выражая свои упрёки, и никому не приходило в голову ставить мне это в вину. Я знал даже преподавателей, которые были истинными ценителями этого вида искусства и делились с нами своим мнением о наших произведениях. В порче столов проявляется вовсе не злой умысел, даже не “невоспитанность”. И довод инспектора, что ни один ученик не позволил бы себе подобную “гадость” дома, на “своем” письменном столе (он полагает, этот инспектор, что у каждого из наших воспитанников есть “свой” письменный стол!), кажется мне особенно глупым: ведь ученики режут столы как раз потому, что это не “их” столы, и потому, что им хочется сделать эти государственные столы хоть отчасти “своими”...» [25. С. 245–247]. Думается, что данный пример вовсе не имеет целью отрицание границ своего и чужого, приватного и публичного пространств. Скорее, речь идет о том, что пространство – это феномен, активно участвующий в истории обретения человеком своей идентичности, а не просто вместилище для объектов, каковым оно стало в механистическом естествознании Нового времени. В целом следует заметить, что еще более глубокому пониманию взаимосвязи феноменов пространства и образования способствует введенное Больновым и развитое современными философами представление о дискретности образовательной реальности [26–28]. О чем идет речь?

Согласно классическому концепту образования (*Bildung*) последнее осуществляется путем трансляции культурного наследия от старшего поколения младшему, и трансляция эта зиждется на предпосылке о возможности непрерывного переноса знания из одной головы в другую. Эта непрерывность обеспечивается изначальной принадлежностью всех участников образовательного процесса одному и тому же однородному пространству. Нетрудно заметить, что данная предпосылка есть, по сути, проекция классического механистического естествознания, моделирующего перемещение физических тел как движение материальных точек в евклидовом, гомогенном пространстве. Между тем человек не просто наличествует как физическое тело, он присутствует. Напомним, что понятие присутствия (*Dasein*) обозначает человека как то сущее, которое ведо́мо вопросом о смысле собственного бытия. В этой связи человек не находится, подобно материальным вещам, во внешних отношениях с пространством [29. Р. 285–330]. Пространство становится внутренним для человека, как бы его продолжением по мере того, как в нем разворачиваются и укрепляются те или иные виды деятельности, отношений, имеющие для человека личностно-важное значение, смысл. Учитывая сказанное, приходится

заметить, что учитель и ученик могут быть экранированы друг от друга собственными ценностно-смысловыми структурами, а образовательное пространство ввиду этого дискретно. Паскаль Лэне превосходно описал эту экранированность, назвав ее дистанцией. «Эта дистанция, при всей ее “нематериальности”, выражалась в самой топографии класса: передо мной было три ряда пустых столов, меж тем как моя паства теснилась в глубине комнаты и проявляла свое растущее безразличие в непрерывном перешептывании на мирские темы, которого мне никак не удавалось прекратить. Я все еще был для них чужаком, хозяином. Чтобы обратиться ко мне, они собирались вдвоем, втроем. Возникало что-то вроде совета; они готовились. Потом один “делегат” набирался решимости поднять руку. Я произносил вопросительное “да?” в сторону всей группы, стараясь не адресовать его никому в отдельности» [25. С. 244–245].

В контексте подобных примеров становится понятно, почему педагогическое взаимодействие получает у О. Больнова статус встречи. Для Больного и его продолжателей, таких как М. Грин [30], Д. Вандерберг [31], встреча является фундаментальным опытом, в котором человек сталкивается с чем-то новым, незнакомым, что кажется странным, неконтролируемым и себе непонятным. Безусловно, за время, проведенное в образовательном учреждении, человек не раз встретится и познакомится с самыми разными людьми – писателями, художниками, учеными и т.д. Однако следует отличать встречу как эмпирическое событие, даже наполненную интеллектуальным содержанием, от экзистенциальной встречи-события. Сам Больнов так разъясняет разницу: «Встреча в экзистенциальном смысле – это процесс, в котором человек роковым образом сталкивается с чем-то, что заставляет его радикально изменить свою жизнь; только таким образом он может актуализировать свое подлинное Я. С другой стороны, встреча в классическом гуманистическом смысле – это обогащение собственного ментального и духовного мира посредством знакомства с незнакомыми мирами других людей. Тот факт, что это не просто разные аспекты одного и того же, а принципиально разные вещи, можно легко увидеть, когда мы признаем, что каждое явление может также происходить независимо друг от друга» [32. Р. 163]. Как явствует из этой цитаты, встреча, будучи столкновением с чем-то иным, тебе неподвластным, – это всякий раз вызов, требующий преобразования себя самого, и в этом смысле она не является обязательно приятным опытом. Встреча всегда содержит в себе возможность риска и неудачи. «Риск, – писал известный отечественный педагог С.Л. Соловейчик, – вот труднейшее из педагогических воспитаний. Боюсь, ни в одном учебнике педагогики о риске не говорится. Риск! Жизнь есть риск, и воспитание – тоже риск. Не рискуя, не проживешь, не рискуя, не воспитаешь человека. Воспитание – работа без гарантированного результата, и чем больше будем мы требовать гарантий успеха, тем хуже будет результат» [33. С. 149].

Событие встречи, насыщенное предчувствием риска и беспокойством, заставляет порой испытывать участников образовательного процесса состояние кризиса. Какую роль играют кризисные ситуации в образовательной действительности? Воспользуемся в качестве иллюстрации к понятию Больнова «бытие-в-кризисе» примером из произведения В. Тендрякова «Расплата».

«Аркадий Кириллович верил, что от него идут в большую жизнь духовно красивые люди, не способные ни сами обижать других, ни мириться с обидчиками, не терпящие подлости и обмана, знающие свое моральное превосходство. И те, с кем будут они сталкиваться, невольно начнут оглядываться на себя. В любом человеке таятся запасы человечности... Сейчас Аркадий Кириллович сидел в кухне, подперев кулаком тяжелую голову. За стеной, в нескольких шагах лежал рослый мужчина с черепом, развороченным выстрелом из ружья. Его ученик убил своего отца! Его ученик... Один из тех, кто вызывал в нем горделивую веру. Что это? Случайная гримаса судьбы или же жестокое наказание за допущенную ошибку?» [19. С. 290–291]. И далее: «Все, что за два десятилетия приобрел, во что веровал, чем, казалось, побеждал, – выбито из рук...» [19. С. 319].

Выразительность приведенного примера в том, что он делает рельефными общие для «бытия-в-кризисе» характеристики. Во-первых, кризис есть нарушение привычного стиля жизни, в результате которого происходит переосмысление собственной жизни. Во-вторых, кризис – это решение. Речь идет о том, что, попадая в кризисную ситуацию, человек должен научиться выбирать между двумя и более возможностями, определяющими направление его дальнейшего движения. Он должен суметь начать все сначала, пройдя через весьма болезненную процедуру [34. Р. 28].

Далее, поскольку кризис есть прерывание нормального и ставшего привычным течения жизни и воспринимается он как болезненный и вызывающий беспокойство процесс, то представляется понятным желание человека как можно быстрее выйти из этого состояния. В упомянутой повести В. Тендряков описывается такое желание спрятаться, «убежать» от сложных ситуаций, «заболтать» проблему.

«С усилием разогнулась Августа Федоровна, уставилась кротким старушечьим взором в Аркадия Кирилловича.

–...Забыть надо историю Коли Корякина. И поскорей. Перемелется...

Аркадий Кириллович шумно пошевелился на стуле.

– Да ты не вскакивай, не кипятись, – остановила его Августа Федоровна. – Опасность, если она и в самом деле есть, мы уже не отведем. Считай, злая беда стряслась, после драки кулаками не машут. Толку никакого не добьемся, а порядок в школе растрясем. Зачем?» [19. С. 374–375].

Между тем с точки зрения Больнова было бы ошибкой недооценивать продуктивность кризисных моментов в образовании. Ведь кризис, как и другие экзистенциалы – страх, отчаяние, – понимаются конструктивно, как возможность к обновлению, переходу

человека на качественно иной, более высокий уровень развития. По-видимому, именно такой путь выбирает для себя герой В. Тендрякова.

«Аркадий Кириллович с трудом выпрямился, оглядел притихший класс.

– Я сужу себя за то, – жестко продолжал Аркадий Кириллович, – что много говорил вам о Наташах Ростовых, раскольниковых, Чичиковых и собакевичах и забывал сказать о вас самих... Я сужу себя за то, что верил красивым и обманчивым правилам, невольно обманывал ими вас!..

Похоже, что за все девять лет учебы никто из сидящих перед Аркадием Кирилловичем учеников не слышал, чтоб учитель открыто обвинял сам себя. Класс подавленно молчал, класс не шевелился» [19. С. 362].

Как видим, задача педагога заключается в том, чтобы не уклоняться от кризиса, а раскрыть его образовательный потенциал, для чего, как правило, требуется мужество и готовность принять на себя ответственность.

Итак, завершая наш разговор, подытожим его. В принципе, оценивая традиционную образовательную практику, следует признать, что она часто напоминает то, что Больнов называл «механическим» подходом к образованию. В рамках механического подхода образование можно трактовать по аналогии с изготовлением ремесленником изделия. Точно так же, как ремесленник изготавливает свое изделие, руководствуясь предусмотренным планом и используя известные и доступные ему средства и материалы, так и педагог выполняет свою работу, сообразуясь с определенной техникой-методикой и замыслом-целью. Образование человека при таком подходе понимается как процесс, направленный на производство желаемого «продукта» в соответствии с заданным образцом – стандартом. В то же время сам факт, что многие современные ученые говорят сегодня о потребности в «педагогике понимания» и «антропологии образования», указывает на то, что серьезное осмысление феномена образования должно подразумевать реконструкцию той модели человека, которая лежит в основе механицистского подхода к образованию. Как мы видели, истоки этого подхода уходят корнями в философию Нового времени, ибо предполагают модель человека-субъекта. Мы постарались продемонстрировать ограниченность данной модели, проявляющейся в том, что в ее рамках оказывается неэксплицированным такой феномен, как настроение. Настроение – это не преходящее чувственное состояние, это способ бытия человека. В нем и через него человек открывается себе и вырабатывает собственное отношение к окружающему миру. Возможности такого подхода к настроению раскрываются в философии М. Хайдеггера и О.Ф. Больного, и именно она, как мы постарались показать, отвечает запросам современных психологов и педагогов на создание педагогики понимания и антропологии образования. Данные запросы имеют шанс быть с успехом реализованы, только если их авторы со всей серьезностью отнесутся к идее человеческого бытия как

присутствия (Dasein), а также и к пониманию того, что образовательная реальность – это дискретная среда, требующая от педагога умения видеть не только психологические, но и онтологические (экзистенциальные) корни настроения и чувственных проявлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биbihин В.В. Мир. Томск : Водолей, 1995. 144 с.
2. Belton T., Priyadharshini E. Boredom and Schooling: A CrossDisciplinary Exploration // Cambridge Journal of Education. 2007. Vol. 37, № 4. P. 579–595.
3. 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.
4. Nett U.E., Goetz T., Daniels L.M. What to Do When Feeling Bored? Students' Strategies for Coping with Boredom // Learning and Individual Differences. 2010. № 20 (6). P. 626–638.
5. Nett U.E., Goetz T., Hall N.C. Coping with Boredom in School: An Experience Sampling Perspective // Contemporary Educational Psychology. 2011. № 36 (1). P. 49–59.
6. Асмолов А.Г. Учитель – мастер порождения смыслов в школе неопределенности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4. С. 8–13.
7. Асмолов А.Г. Россия нуждается в смысловом образовании // Российская газета. 01.07.2011. URL: <http://www.rg.ru/2011/07/01/asmolov-site.html> (дата обращения: 03.07.2015).
8. Сенько Ю.В. Педагогика понимания. М. : Дрофа, 2007. 189 с.
9. Слободчиков В.И. Антропология образования – как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138–142.
10. Смирнов С.А. Антропология образования: дискурс и практика // Философия образования. 2013. № 2 (47). С. 172–180.
11. Мухомудав М.О. Образование: Введение в дискурс социальной политики. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2005. 233 с.
12. Карпов О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 31–41.
13. Шварцман К. Философия воспитания: Критический анализ немарксистских концепций. М. : Политиздат, 1989. 208 с.
14. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : Изд-во Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 2004. 516 с.
15. Ломако О.М. Эвристические возможности педагогической антропологии Отто Фридриха Больнова // Философский век. Альманах. Вып. 23. Науки о человеке в современном мире. Ч. 3. СПб. : СПб. центр истории идей, 2002. С. 65–79.
16. Новичкова Г.А. Антропологическая интерпретация педагогики О.Ф. Больнова // Вопросы философии. 2004. № 5. С. 155–161.
17. Boler M. Feeling Power: Emotions and Education. New York : Routledge, 1999. 35 p.
18. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Ad Marginem, 1997. 452 с.
19. Тендряков В. Ночь после выпуска // Расплата. Повести. М. : Советский писатель, 1982. С. 279–400.
20. Программное заявление web – Общеполитическая декларация школы Саммерхилл. URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/policy-intro.php> (дата обращения: 23.07.2017).
21. Bollnow O.F. The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Child // Phenomenology+Pedagogy. 1989. № 7. P. 12–36.
22. Больнов О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение // Философская мысль. 2001. № 2. С. 137–145..
23. Письмо другу о пребывании в Станце // И.Г. Песталоцци. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 2. 416 с.
24. Боулби Дж. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 447 с.
25. Лэне П., Галлуа К., Пелегри Ж. Ирреволюция. Шито белыми нитками. Лошадь в городе. М. : Прогресс, 1975. 272 с.
26. Lippitz W. Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts // Phenomenology & Practice. 2007. № 1 (1). P. 76–96.
27. Koskela J. Discontinuity as Theoretical Foundation to Pedagogy: Existential Phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's Philosophy of Education. Oulu : University of Oulu Graduate School, 2012. 170 p.
28. English A. Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge, 2013.
29. Casey E.S. The Fate of Place: A Philosophical History. Berkeley : University of California Press, 1997. 512 p.
30. Greene M. Active Learning and Aesthetic Encounters: Talks at the Lincoln Center Institute. New York : National Center for Reconstructing Education, 1995. 22 p.
31. Vandenberg D. Phenomenology and Fundamental Educational Theory // Phenomenology World-wide: Foundations – Expanding Dynamics – Life-engagements. A Guide for Research and Study. Dordrecht : Kluwer, 2002. 589–601p.
32. Bollnow O.F. Crisis and New Beginning: Contributions to a Pedagogical Anthropology. Duquesne University Press, 1987. 185 p.
33. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М. : Первое сентября, 2000. 491 с.
34. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart : Kohlhammer, 1959. 160 s.

Статья представлена научной редакцией «Философия» 15 октября 2019 г.

Mood and Education in the Light of Martin Heidegger's and Otto Friedrich Bollnow's Views

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2020, 455, 46–52.

DOI: 10.17223/15617793/455/7

Aleksei V. Volkov, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russian Federation), E-mail: alexvolkoff@bk.ru

Svetlana V. Volkova, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russian Federation), E-mail: svetavolkov@yandex.ru

Keywords: mood; education; anthropology of education; fear; boredom; hope; trust; crisis; space; time.

The article reflects one of the recent trends—the request of teachers, psychologists and philosophers for shaping the anthropology of education. Proceeding from this tendency, the authors aim to explicate the interconnection of the phenomena of education and mood. The research is based on methods of phenomenological reduction and description presenting pedagogical relationships as noematic correlates of their participants' consciousness. Sharing the statement of the Utrecht School of phenomenology, the authors cite examples from fiction which illustrate the role of a person's mood in their day-to-day life at school. The limited interpretation of a human being as a subject, connected with insufficient attention to the phenomenon of mood, is demonstrated. It is shown that Heidegger's and Bollnow's approach to moods as both an existential feature of a human being and constituents of the pedagogical atmosphere is effective. It is this approach that meets the modern scholars' demands for the creation of the anthropology of education. It is concluded that such demands can be effectively dealt with only through realizing a human being as a being who does not have but seeks for the meaning of its being, as well as through understanding that the educational space is not homogeneous and continuous for all its actors; it is a discrete space where actors can be shielded from each other by their axiological structures. The authors also emphasize that pedagogical interaction is a kind of an encounter (co-existence), which makes the participants in the edu-

cational process feel anxious and even be in crisis. Paradoxically, the teacher's task is not to avoid crisis situations, but to recognize their potential pedagogical value and help students to overcome them with as much honesty and resolve as they are able to muster. The existential interpretation of a person's existence and mood shows that the world is open to a person only if the world turns out to be meaningful for them in their being rather than because natural things influence consciousness. In this regard, education and learning activities should not be identified with a particular kind of learning, a transmission of information or knowledge from the educator to students, but should also be interpreted and organized as the process that would open wide opportunities for any future meaningful educational experience of the participants in the process. The research highlights the value of empathy as the art of sharing and caring and draws attention to fiction as a means of forming empathy in the educational process.

REFERENCES

1. Bibikhin, V.V. (1995) *Mir* [World]. Tomsk: Vodoley.
2. Belton, T. & Priyadarshini, E. (2007) Boredom and Schooling: A CrossDisciplinary Exploration. *Cambridge Journal of Education*. 37 (4). pp. 579–595.
3. Breidenstein, G. (2007) The Meaning of Boredom in School Lessons. Participant Observation in the Seventh and Eighth Form. *Ethnography and Education*. 2 (1). pp. 93–108.
4. Nett, U.E., Goetz, T. & Daniels, L.M. (2010) What to Do When Feeling Bored? Students' Strategies for Coping with Boredom. *Learning and Individual Differences*. 20 (6). pp. 626–638.
5. Nett, U.E., Goetz, T. & Hall, N.C. (2011) Coping with Boredom in School: An Experience Sampling Perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 36 (1). pp. 49–59.
6. Asmolov, A.G. (2016) Uchitel' – master porozhdeniya smyslov v shkole neopredelennosti [Teacher: An Expert in Generating Meanings in the School of Uncertainty]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 4. pp. 8–13.
7. Asmolov, A.G. (2011) Rossiya nuzhdaetsya v smyslovom obrazovanii [Russia Needs Conceptual Education]. *Rossiyskaya gazeta*. 01 July. [Online] Available from: <http://www.rg.ru/2011/07/01/asmolov-site.html>. (Accessed: 03.07.2015).
8. Sen'ko, Yu.V. (2007) *Pedagogika ponimaniya* [Pedagogy of Understanding]. Moscow: Drofa.
9. Slobodchikov, V.I. (2015) Anthropology of Education as a Premonition of Sense. *Nauka i shkola – Science and School*. 6. pp. 138–142. (In Russian).
10. Smirnov, S.A. (2013) Antropologiya obrazovaniya: diskurs i praktika [Anthropology of Education: Discourse and Practice]. *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*. 2 (47). pp. 172–180.
11. Mukhudadaev, M.O. (2005) *Obrazovanie: Vvedenie v diskurs sotsial'noy politiki* [Education: An Introduction to Social Policy Discourse]. St. Petersburg: St. Petersburg State University.
12. Karpov, O. (2013) Ontologizatsiya, "ontologizatsiya" i obrazovanie [Ontologization, "Ontologization" and Education]. *Voprosy filosofii – Problems of Philosophy*. 9. pp. 31–41.
13. Shvartsman, K.A. (1989) *Filosofiya vospitaniya: Kriticheskiy analiz nemarksistskikh kontseptsii* [Philosophy of Education: A Critical Analysis of Non-Marxist Concepts]. Moscow: Politizdat.
14. Ogurtsov, A.P. & Platonov, V.V. (2004) *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek* [Images of Education. Western Philosophy of Education. The 20th Century]. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute.
15. Lomako, O.M. (2002) Evristicheskie vozmozhnosti pedagogicheskoy antropologii Otto Fridrikha Bol'nova [Heuristic Possibilities of Otto Friedrich Bollnow's Pedagogical Anthropology]. In: *Filosofskiy vek. Al'manakh* [Philosophical Century. Almanac]. Vol. 23 (3). St. Petersburg: SPb. tsentr istorii idey. pp. 65–79.
16. Novichkova, G.A. (2004) Antropologicheskaya interpretatsiya pedagogiki O.F. Bol'nova [Anthropological Interpretation of O.F. Bollnow's Pedagogy]. *Voprosy filosofii – Problems of Philosophy*. 5. pp. 155–161.
17. Boler, M. (1999) *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
18. Heidegger, M. (1997) *Bytie i vremya* [Being and Time]. Translated from German. Moscow: Ad Marginem.
19. Tendryakov, V. (1982) *Rasplata. Povesti* [Retribution. Stories]. Moscow: Sovetskiy pisatel'. pp. 279–400.
20. Summerhill. (n.d.) *Policy Statements*. [Online] Available from: <http://www.summerhillschool.co.uk/policy-intro.php>. (Accessed: 23.07.2017).
21. Bollnow, O.F. (1989) The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Child. *Phenomenology+Pedagogy*. 7. pp. 12–36.
22. Bollnow, O.F. (2001) Novaya ukrytost'. Problema preodoleniya ekzistentsializma. Vvedenie [The New Sense of Security. The Problem of Overcoming Existentialism. An Introduction]. *Filosofskaya mysl'*. 2. pp. 137–145.
23. Pestalozzi, J.H. (1981) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t.* [Selected Pedagogical Essays: In 2 Volumes]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika.
24. Bowlby, J. (2003) *Privyazannost'* [Attachment]. Translated from English. Moscow: Gardariki.
25. Lainé, P., Gallois, C. & Pélégri, J. (1975) *Irrevolyutsiya. Shito belymi nitkami. Loshad' v gorode* [Irrevolution. A Girl Sewn of White Thread. The Horse in the City]. Translated from French. Moscow: Progress.
26. Lippitz, W. (2007) Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. *Phenomenology & Practice*. 1 (1). pp. 76–96.
27. Koskela, J. (2012) *Discontinuity as Theoretical Foundation to Pedagogy: Existential Phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's Philosophy of Education*. Oulu: University of Oulu Graduate School.
28. English, A. (2013) *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Casey, E.S. (1997) *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley: University of California Press.
30. Greene, M. (1995) *Active Learning and Aesthetic Encounters: Talks at the Lincoln Center Institute*. New York: National Center for Reconstructing Education.
31. Vandenberg, D. (2002) Phenomenology and Fundamental Educational Theory. In: Tymieniecka, A.-T. (ed.) *Phenomenology World-Wide: Foundations – Expanding Dynamics – Life-engagements. A Guide for Research and Study*. Dordrecht: Kluwer, 589–601p.
32. Bollnow, O.F. (1987) *Crisis and New Beginning: Contributions to a Pedagogical Anthropology*. Duquesne University Press.
33. Soloveychik, S.L. (2000) *Pedagogika dlya vseh* [Pedagogy for Everyone]. Moscow: Pervoe sentyabrya.
34. Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unetstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Received: 15 October 2019