

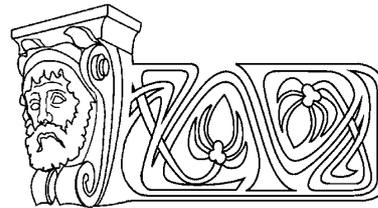


УДК 165.62:37

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И ГЕНЕАЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Д.Н. Иванова

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: daria14july@rambler.ru



Статья посвящена анализу взаимосвязи методов феноменологии и генеалогии для выявления истоков педагогического творчества. Сближение познания с родовой памятью, с искусством и поэзией, с мифом и символом позволяют преодолеть разрыв культурных связей между поколениями и вернуть педагогике подлинно творческий характер.

Ключевые слова: феноменология, генеалогия, педагогика, творчество, память, миф.

Phenomenology and Genealogy of Pedagogical Creativity

D.N. Ivanova

The article is dedicated to the analysis of the interrelation between the phenomenological and genealogical approaches used to bring to the surface the sources of the pedagogical creativity. It is the connection of learning with genealogical memory, art and poetry, myth and symbol that helps to overcome the cultural links gap between the generations and revive in pedagogy its real creative character.

Key words: phenomenology, genealogy, pedagogy, creativity, memory, myth.

Пожалуй, трудно найти более драматическое и противоречивое поле человеческих отношений, чем воспитание и образование. Включая в себя неинтеллигентный опыт – смерть, страдание и терпение, насилие и прощение, педагогика не может не являться творчеством человеческой жизни. Вернуть педагогике подлинно творческий характер – задача не из легких, и в то же время это особенно актуально сейчас, когда знание обретает безличный характер и относится к искусственному техническому или социальному миру, когда безудержный поток информации конструирует событие, лишая его какого-либо человеческого смысла, а память становится компьютерной.

Однако педагогическое творчество в современной теории представляется весьма парадоксальным. *Во-первых*, если прежде официально была запрещена практика педагогического творчества, теперь, напротив, возникает угроза превращения школы только в экспериментальную. Волонтаризм часто выдаётся за творчество, таковым не являясь

и порой представляя угрозу для здоровья ребенка. *Во-вторых*, творчество педагогов-новаторов живет в практической сфере, их опыт уникален, и в этом не только его положительная, но и отрицательная сторона, поскольку ему нельзя научить, он не формализуется в понятиях академической педагогики. Здесь нужен другой язык, в котором дискурс соединяется с событием, нужны другие понятия, отражающие человека в его целостности, в единстве разума и инстинктов, идеалов и повседневности, во всей глубине его экзистенции. Необходим поиск педагогического направления с точки зрения целостности человека и его единства с миром. Таким направлением, на наш взгляд, является феноменология как метод генеалогического подхода к воспитанию.

Называя генеалогию «психоанализом познавательных и нравственных парадигм», К.А. Свасьян определяет её как дескриптивно-деструктивную феноменологию, которая мобилизует средства широкого круга дисциплин¹. Разум и сердце, храм и рынок, социум и природа, взрослый и ребенок – это лишь малый перечень противоречий педагогической теории и практики. Логика генеалогии предназначена для того, чтобы вернуть человека к его истокам, первоначальным смыслам существования, она предполагает некое *углубление* – движение от современного понимания воспитания во всей его противоречивости к поиску той фундаментальной первичной основы, где снимаются все противоречия, к самому истоку педагогического творчества. В методологическом плане генеалогия является единством феноменологии, герменевтики и психоанализа. Представляя собой различные философские направления, они объединяются направленностью на поиск «начала», «истока» бытия и сознания.



Выявление истоков педагогического творчества связано с поиском начала *человеческого в человеке*, поэтому, прежде всего, необходимо обосновать связь феноменологической редукции философии с генеалогией как необходимость категориального выражения феноменов, появившихся в процессе поиска ответа на вопрос: *что делает человека человеческим?*

Появление метода генеалогии в философии Ницше было непосредственно связано с кардинальным пересмотром основного ориентира познания и воспитания. Отказываясь от абсолютной истины, генеалогия ведёт поиск «истока» воспитания (*Herkunft*), место которого – тело и всё то, что с ним связано – питание, климат, почва; именно тело является ареной непрерывной борьбы природных и исторических сил: жизни и смерти, желаний и заблуждений. Человек рассматривается как граница между жизнью и смертью, причем эта граница не только разъединяет, но и соединяет. Предлагаемый им проект движения к «истоку» человеческого означает возвращение к первичной фундаментальной интенции – к осознанию человеком себя как смертного существа и к соответствующему этому осознанию воспитанию.

Воспитание и просвещение предстают как некая драматическая схема гносеологии, как первичная трагическая рефлексия. Античная трагедия – место, где человек учился без страха смотреть в лицо смерти и без отворачивания воспринимать ужасы жизни, видеть разгул людских страстей и достойно переживать скорбь утраты близких. Это место встречи с бессознательным, с инстинктами, где спасаются через *объединение*. Это место события, в котором нет зрителей, а все оказываются участниками совместного действия. Вечно живым источником воспитания является, по Ницше, бессознательное народа².

Поставив под сомнение самодостаточность человеческого разума, феноменология усматривает путь к человечности в преодолении классического логоцентризма и антропоцентризма и основанного на них воспитания. Одно не даёт покоя, отмечает М. Хайдеггер, – то, что «хотя в истории западного

мышления сущее с самого начала мыслилось в аспекте бытия, тем не менее истина бытия остается непродуманной» и даже «заказана мышлению». Когда верховные ценности обесцениваются, то всё идет только к худшему, и «человеческое творчество переходит, наконец, в бизнес и гешефт»³. В драматизме ситуации, когда «Бог умер», Хайдеггер видит выход в «приготавливающем мышлении». Его «осуществление невозможно без воспитания», поскольку «необходимо научить мыслить прямо посреди наук. Самое трудное найти для этого сообразную форму, так чтобы воспитание мышления не пало жертвой смешения его с научным исследованием и ученостью»⁴.

Обычно философию считают наукой. Её Хайдеггер называет «познающим, рациональным отношением». Однако жизнь не исчерпывается такими отношениями: в большинстве случаев мы узнаем жизнь не «познавательным». Философия Хайдеггера с начала и до конца направлена на фактическую жизнь. Эта жизнь проявляется в мире настолько, насколько философ имеет дело с *феноменами*. Жизнь всегда обусловлена, поскольку она зависит от истории, в которой разворачивается. Философия становится прояснением феноменов фактической жизни, герменевтикой фактической жизни.

Жизнь никогда не предстает как изолированный предмет. Она имеет своё собственное место и свое собственное время, в этом смысле «наша жизнь есть наш мир». Хайдеггер подразумевает под этим, что жизнь разворачивается во всем своем многообразии в непредсказуемых отношениях с людьми и вещами. Феноменология жизни имеет дело с «жизненными мирами». Понятие «мир», совпадая с понятием «жизнь», служит одновременно для расширения значения последней. Так, «мир» это всегда «окружающий мир», «совместный мир», «собственный мир».

Жизнь в её биологическом понимании рассматривается в контексте творчества Г. Бергсоном. Он придает «творческий» поворот дарвиновской концепции эволюции, развивая модель жизни как творческого процесса внутри себя. Философ подчеркивает, что «реалии» жизни «несомненно, творче-



ские», поскольку они «являются результатом тех действий, посредством которых эти реалии расширяются и выходят за свои пределы». Такая «реальность» не состоит из «вещей» в механическом смысле (латинский корень «реальности» – это «res», вещь), а проявляется как «поток» и «продолжительность»: эти слова и для Бергсона являются ключевым. Они выражают его понимание эволюции как процесса не только органического, но и феноменологического. «Жизнь» – один из ключевых концептов Бергсона, она энергетически материалистична: «Жизнь выходит за пределы конечности <...> По существу, это протекающий в данный момент прорыв сквозь материю, формирование из нее того, что возможно»⁵.

Жизнь, по Хайдеггеру, есть «фактическое существование». К «существованию» относится фундаментальная неуверенность в смысле жизни и её конечность. Феноменология есть мышление, обращенное назад, так как она рассматривает то, что уже «имеется», что уже «есть». «Фактичность» – это жизнь, проявляющаяся в рефлексии относительно неё. Два основных момента переплетения «фактичности» – язык и история. Жизнь и язык для человека – нераздельные феномены, связанные изначально. Поэтический язык преобразует действительность⁶.

Для Хайдеггера принципиально важным становится различие начала и традиции. Основная задача предпринятой Хайдеггером деструкции – сохранение традиции путем ее очищения от «паразитических» наслоений, прояснение начала. Это, по сути дела, вопрос истины и бытия, который непосредственно связан с воспитанием, предстающим как обращение к человеческому в человеке. Его цель – научить человека стать частью бытия, беречь его, заботиться о нем, передать другим поколениям потребность хранить и помнить. Человечность понимается здесь как близость к бытию, которое наиболее полно и непосредственно открывается в мышлении, сближающемся с искусством. Язык трактуется как дом бытия, кров, ближайшее, самораскрытие бытия, жилище самого человека. Бытие ускользает, только просвечивает сквозь язык, язык онтологичен, он «кажет», прояс-

няет, открывает мир. Это вопрос глубины и поверхности, подлинного и мнимого, открытого и сокрытого. В работе «Что значит мыслить» истоком мышления Хайдеггер называет память, показывая генетическое единство памяти, знания и искусства. В языке связь знания и памяти выражена со всей очевидностью: древнегреческое *μνήσις* означает «мысль» и «воспоминание», а латинское *mēns* – «ум», «воспоминание», «страсть», «совесть», «намерение», «цель». Латинский термин *hūmānus* (человеческий, человеческий, высокообразованный) оказывается родственным *humātio* (погребение). Человек – существо, не желающее мириться со смертью близких, помещающее их на «хранение». Таким образом, познание, обучение, воспитание и образование, гуманизм изначально событийны, наполнены экзистенциальным смыслом. Каков же исток бытия у Хайдеггера? Это Эрос и Танатос. Страх бытия является страхом смерти, Эросу соответствуют воля и решимость, т. е. позитивный Танатос, действенный, а не парализующий⁷.

Феноменологическое направление, основанное Гуссерлем и Хайдеггером, дополняется феноменологией Кассирера – применительно к объяснению истоков культуры. Рассматривая человека как «животное символическое» (*animal symbolicum*)⁸, т. е. существо, которое владеет символами и посредством их открывает и создает мир, философ отмечает творческую направленность символа на организацию бытия. Это изменяет все человеческое существование (*Dasein*). Язык, миф, искусство и религия – составные части символического универсума. Миф ориентирует на образ вещей; он космически измерен, направлен на целое бытия. Мифическое мышление осуществляется в четких бинарных оппозициях: «жизнь – смерть», «кажущееся – действительное». Рассматривая искусство и миф как символические формы, Кассирер показывает их отличие от науки. С наукой же связывается порядок мыслей, с этикой – порядок человеческих действий, искусство, напротив, упорядочивает воззрение на видимые, осязаемые и слышимые явления; оно открывает формы повседневного мира, которые иначе остаются незамеченны-



ми. Задачей искусства является воззрение, направленное по ту сторону теоретических и практических нужд, а его инструментом выступает мир форм являющихся вещей⁹. Таким образом, человеку открывается то, что он не привязан к единственной перспективе понимания мира: у него есть большой выбор в различных сферах символических форм.

Ребенок – *terra intermedia* – ничейная земля, граница, соединяющая детство (бессознательное) и взросление (сознание)¹⁰. Он заброшен в мир и вынужден его открывать, познавать и обживать, что нередко связано с опасностью и риском. Детство вовсе не всегда является «безоблачным» и «радостным». Ребенок сталкивается со злом, жестокостью, страхом. Человек всегда стремился избавиться от страха разными способами, и наиболее распространенный – убежать, уйти, спрятаться от опасности, но можно страх преодолеть. Именно в детстве и при взрослении происходит «приручение» страхов, их дисциплинирование. Как отмечает В.Б. Устьянцев, «девиз “испытать всё самому” порождает пространство риска. На стадии взросления сознание становящейся личности пронизано ощущениями новизны, страстью обретения собственного жизненного опыта <...> Заложенное в человеке стремление к новому, неизведанному может быть направлено сложившейся в обществе системой воспитания и образования в нужное русло по пути творческого созидания, или, наоборот, заблокировано, разрушено догматизированной системой образования»¹¹.

Ребенок учится управлять сложной и очень важной для него триадой чувств – страх, риск, безопасность – инструментами на всю оставшуюся жизнь. В современном мире с его навязчивой информативностью ребенок оказывается, по сути, предоставлен сам себе. Однако каждый представитель *Homo sapiens* ощущает себя не просто человеком разумным, но и совершенно взрослым. Детство самодостаточно, оно вправе ожидать, что его будут принимать всерьез. Настоящая потребность человека – желание приобщения. Инстинктивно стремясь к естественному общинному состоянию и не находя его в семье и школе, подросток ищет его в компаниях.

За современными педагогическими противоречиями *практика – теория, ребенок – школа* кроется более глубокое: природа – цивилизация. Чем дальше движется человечество по пути цивилизации, тем больше настоящее (актуальное) сознание конфликтует с детским состоянием. Утрачивается детская непосредственность, а взамен усваиваются неестественные манеры и искусственное представление о месте и времени. В цивилизованном обществе существует слишком большое физическое и психическое различие между молодыми и взрослыми индивидами. Ребенок не просто «взрослый в миниатюре», он – Другой. Начиная довольно рано связывать отдельные представления и делать из них выводы, он подходит к этому *иначе*, чем взрослый цивилизованный человек, воображая все живым и антропоморфным. Обстановка цивилизованного общества *слишком сложна* для ребенка. Это несоответствие ведет к применению наказаний, роль которых растет вместе с развитием цивилизации.

Выработанный на современной фазе развития цивилизации стандарт, отмечает Н. Элиас, характеризуется огромной дистанцией, существующей между поведением детей и так называемых «взрослых». Того уровня развития чувств постыдного и неприятного, на формирование которых ушли целые столетия, дети должны достигнуть за несколько лет. Если прежде разница между взрослыми и детьми была не столь существенна, то сегодня ребенок окружен предписаниями и регуляторами. Не достигший нужного уровня сдерживания своих аффектов, он выступает как «больной» (психически), «ненормальный», «невыносимый», «преступный» и, в конце концов, исключается из общества людей с «хорошими нравами»¹².

Ребенок – природное существо, школа – продукт цивилизации. Рассматривая их связь с точки зрения генеалогии воспитания, мы должны истолковать ее как соотношение мифа и истории, вечного возвращения и постоянно ускоряющегося развития. Ребенок вынужден жить на границе этих порядков¹³. Для того чтобы воспитание оправдало свое назначение – помогло человеку обрести самого себя и своё место в жизни, – требуются новые стратегии ориентации в мире, осно-



ванные на архаической памяти, на встрече с сакральным, на изначальной глубине сопереживания и участия.

Онтологическое «начало» педагогического творчества инициировано, во-первых, необходимостью создания, познания и обживания мира человеком, во-вторых, причастностью его к начальным культурным ценностям – к усвоению *человеческого* опыта жизни с *другими*. Овладение этим опытом предполагает нечто *новое* – переход в иное экзистенциальное состояние, связанное с переживанием, испытанием, взрослением. В этом смысле очень важным является рассмотрение в качестве генетического «начала» педагогического творчества *детства* как наиболее ответственного периода человеческой жизни.

Исток педагогического творчества является истоком человеческого. Обращение к первичным интенциям человеческого бытия – жизни и смерти – с помощью феноменологии и генеалогии – это попытка вернуть педагогике подлинно творческий характер, т.е. обеспечить внутреннюю целостность (здоровье) человека через сближение познания с родовой памятью, с искусством и поэзией, с мифом и символом.

Примечания

- ¹ См.: *Свасьян К.А.* Предисловие / К.А. Свасьян // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. К генеалогии морали / Ф. Ницше. М., 2001.
- ² См.: *Nietzsche F.* Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten / F. Nietzsche. Kritische Studienausgabe: Bd.1. Berlin; N.Y., 1988. S.699.
- ³ *Хайдеггер М.* Слова Ницше «Бог мёртв» / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Ницше и пустота. М., 2006. С.22.
- ⁴ *Хайдеггер М.* Указ. соч. С.12.
- ⁵ *Pope R.* Creativity: theory, history, practice / R. Pope. L.; N.Y., 2005. S.43.
- ⁶ *Travny P.* Martin Heidegger / P. Travny. Frankfurt; N.Y., 2003. S.22–24.
- ⁷ См.: *Марков Б.В.* Знаки бытия / Б.В. Марков. СПб., 2001. С.109–110.
- ⁸ *Cassirer E.* Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur / E. Cassirer. Frankfurt a.M., 1990. S.51.
- ⁹ *Cassirer E.* Op. cit. S.104.
- ¹⁰ См.: *Юнг К.Г.* Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг. Киев; М., 1997. С.87.
- ¹¹ *Устьянцев В.Б.* Повседневность и риски жизненного пути личности / В.Б. Устьянцев // Человек. История. Культура: Исторический и философский альманах. Саратов, 2009. №8. С.35.
- ¹² *Элиас Н.* О процессе цивилизации: В 2 т. Т.1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада / Н. Элиас. М.; СПб., 2001. С.210–211.
- ¹³ *Ломако О.М.* Генеалогия воспитания / О.М. Ломако. СПб., 2003.