

Феномен образования в свете «метафизики человека»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114

Сайкина Гузель Кабировна – д-р филос. наук, проф., ORCID: 0000-0002-7618-1835, Researcher ID: B-5465-2019, gusels@rambler.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлѣвская, 18

Аннотация. Цель данной статьи – раскрытие ресурсов «метафизики человека» для осмысления феномена образования. Идеинный потенциал «метафизики человека», основанной на понимании человека как самоосновности, свободного и самотворящего существа, позволяет отнести к образованию как процессу формовки, образовывания из себя человека и тем самым утвердить его антропологические основания и идеалы. Образование может быть определено как фундаментальная характеристика антропной идентичности. В статье даётся обоснование вывода о том, что глубинный смысл образования совпадает с целью «метафизики человека», состоящей в самовозвышении человека над собой и обретении себя. За образец носителя метафизического отношения к образованию был взят шелеровский концепт «образованного существа», сущностными чертами которого являются бытийное участие, культура души, открытость другому, живая целостность, свобода, благообразность, руководство разумом. Новизна исследования заключается в обосновании эвристического смысла компаративистского анализа институционального и метафизического измерений (модусов, аспектов) образовательного процесса, выступивших для нас в качестве отдельно взятых моделей образования. Институциональная и метафизическая модели образования различаются между собой: 1) по формам коммуникации между учителем и учеником (вертикальные, или субъект-объектные, и горизонтальные, или субъект-субъектные, отношения соответственно); 2) по преобладанию одной из образовательных сторон: преподавания или учения (господство преподавания – господство учения и самообучения); 3) по способу отношения обучающегося к образованию (потребительское отношение – отношение к образованию как к самооценности). Главное различие между данными моделями – антропологическое: сделан ли человеком выбор в пользу метафизического измерения жизни. Позволяя уйти от утилитарного отношения к процессу образования, метафизическая модель образования привносит в него истинный аксиологический смысл, утверждая направленность на общественное и индивидуальное благо.

Ключевые слова: метафизика, онтология человека, образование, философская антропология, человек, социальный институт, пайдейя, образованное существо, преподавание, самообучение, ценность

Для цитирования: Сайкина Г.К. Феномен образования в сфере «метафизики человека» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 103–114. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114

Education Phenomenon in Terms of “Metaphysics of Man”

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114

Guzel K. Saikina – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ORCID: 0000-0002-7618-1835, Researcher ID: B-5465-2019, gusels@rambler.ru
Kazan Federal University, Kazan, Russia
Address: 18, Kremlyovskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation

Abstract. The purpose of this article is to reveal the resources of “metaphysics of man” for understanding the phenomenon of education. The creativity of “metaphysics of man” based on understanding a man as a self-founded, free and self-creating creature, allows taking education as a process of molding, forming a person from himself and thereby affirming his anthropological foundations and ideals. Education can be defined as a fundamental characteristic of anthropic identity. The conclusion that the deep meaning of education is in line with the goal of human metaphysics, which consists of the self-elevation of a person above himself and attainment of himself is substantiated. Scheler’s concept of an “educated creature” was taken as an example of a bearer of a metaphysical relation to education, the essential features of which are ontological participation, the culture of the soul, openness to others, and living integrity, freedom, decency, guidance by common sense. The novel nature of the study is in the substantiation of the heuristic meaning of the comparative analysis of the institutional and metaphysical dimensions (modes of existence, aspects) of the educational process, which appeared to us in the form of individual models of education. The institutional and metaphysical models of education differ from each other: 1) according to the forms of communication between the teacher and the student (vertical or subject-object, and horizontal or subject-subject relations respectively); 2) according to the predominance of one of the educational aspects: teaching or learning (the dominance of teaching or the dominance of learning and self-learning); 3) according to the way the student relates to education (consumer relation or relation to education as an inherent value). The main difference between these models is anthropological: whether a person has made a choice in favor of the metaphysical dimension of life. Allowing moving away from practical relation to the education process, the metaphysical model of education introduces a true axiological meaning into it, affirming the commitment to the social and individual good.

Keywords: metaphysics, ontology of man, education, philosophical anthropology, man, social institution, paideia, educated creature, teaching, self-education, value

Cite as: Saikina, G.K. (2022). Education Phenomenon in Terms of “Metaphysics of Man”. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 103–114, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Педагогика и философия образования, на наш взгляд, не могут полноценно развиваться вне антропологического подхода. По существу, применение принципа антропологизма способствовало конституированию педагогической антропологии [1–3]. И здесь нет ничего удивительного: конечной целью образовательного процесса является человек. Роль образования в формировании идеалов и образов человека и трансляции богатства культуры как родового тела человека несоизмерима ни с каким другим институтом: «Воспитание – это средство, с помощью которого человеческое сообщество сохраняет и продолжает свой род телесно и духовно» [4, с. 11].

Однако господство гносеоцентризма (примата знания над человеком) в системе образования, особенно в «обществе знания», способствовало выхолащиванию гуманистической ценности образования. Так, С.А. Смирнов обеспокоен забвением человека в системе образования: «Мы перестали измерять образование посредством принципа человекомерности» [3, с. 525]; при построении образовательных программ и практик даже не обсуждается, какого человека возделывает современное образование. Смирнов справедливо утверждает, что на этот вопрос необходим ответ, чтобы не было демагогии. «Образование должно стать институтом человека. Что это – мечта или шанс для радикального изменения?» [3, с. 518]. Полагаем, что игнорирование метафизического измерения и предназначения образования является одной из причин забвения человека в системе образования, превращения образования в «сферу услуг». В этой связи целью нашего исследования стал анализ феномена образования сквозь оптику «метафизики человека».

Под «метафизикой человека» понимают раздел философии, находящийся на стыке с онтологией, нацеленный на выявление предельных оснований существования человека, акцентирующий внимание на уникально-

сти и самобытности человека, автопоэзисе человека в режиме подлинности. Известное кантовское определение «антропологии с прагматической точки зрения» как изучение того, «что он [человек], как свободно действующее существо, делает или может и должен делать из себя сам» [5, с. 351], предельно совпадает с её сутью.

Однако феномен образования предстаёт достаточно противоречивым при анализе сквозь призму «метафизики человека». Образование есть один из важнейших социальных институтов – с дисциплинарным устройством, набором норм и «диктатом истины». Между тем практика «метафизики человека» (практика свободы) нередко реализуется вопреки каузальному социальному порядку и механизмам институционального нормирования. Эта амбивалентность феномена образования и легла в основу проблемного поля нашего исследования. Необходимо учитывать, что вся социальная жизнь формально «сверхприродна», но суть метафизических феноменов сложнее, она – в самовозвышении. Метафизические проявления со временем могут становиться определёнными автоматизмами, переводиться в область «натуры» и существовать по принципам «φύσις», то есть «природы». К тому же метафизическая форма человеческих связей утверждает главенство горизонтальных отношений между людьми над институциональными общественными отношениями. Всё это справедливо и по отношению к образованию. Так, дискурс «метафизики человека» выпячивает антитезы экзистенциального и социального, ценностного и каузального, метафизического и институционального. Поэтому одной из задач нашего исследования стало сопоставление метафизического и институционального модусов образования.

Нами выдвинута гипотеза о том, что метафизическое предназначение образования соответствует глубинным целям метафизического сбытия человека (через метафизическое усилие приблизиться к человеческой форме человека), а сам дискурс «метафи-

зики человека» несёт в себе противоядие от утилитаристского подхода к образованию. Для обоснования этой гипотезы мы, в частности, обратились к концепции «образованного существа» М. Шелера, в которой образование поднято до уровня бытийного участия. Кроме того, для подтверждения нашей гипотезы важным было совмещение онтологического контекста с аксиологическим, что отражено в решении задачи компаративистского анализа институционального и метафизического измерений образования.

Человек как метафизическое существо и образование как метафизическая задача

Человек – уникальное существо: он выделен метафизическим способом сбывания (существованием сверх принципов «φύσις»). Метафизическая сущность (собственно «человеческое в человеке») по определению ничем не гарантирована, не обеспечивается природой, и это порождает драматизм человеческого существования, поскольку требует от человека своеобразного онтологического подвига, мужества.

Все человеческие проявления: трансцендирующие акты мышления, веры, любви, нравственности, творчества – метафизичны, невозможны без самопреодоления и предельных усилий. Субъект «метафизики человека» осуществляет «прорыв в трансцендентное» – в поле абсолютов и духовных смыслов; в актах свободы ему может открыться единство оснований себя и мира. А.А. Гусейнов отмечает важный момент в понимании человека как метафизического существа: «Метафизичность человека (его укоренённость в бытии, событийность) означает, что его нельзя рассматривать только как производное, как часть, нельзя целиком выводить и объяснять из чего-то, вычерпать средствами науки, – одновременно с этим он также и изначален. Человек соразмерен миру и, будучи песчинкой в нём, является и его основой. Это значит: человек свободен. Именно этим понятием обозначается изначальность (первосущность,

первоосновность) человека» [6, с. 103]. В сущности, артикуляция человеческой самоосновности определяет суть «метафизики человека». В практическом осуществлении «метафизика человека» означает утверждение «собственной причинности», то есть постановку себя в начало своих действий и ответственность за них.

Метафизическая природа человека проявляется во внутреннем росте – самопреодолении и самовозвышении. Феномен образования напрямую соизмерим с метафизической природой человека, так как становится подтверждением его незаданной, становящейся сути. Образование является механизмом компенсации биологической ущербности, неприспособленности человека, надстройкой («мета-») над природой. В строгом смысле оно направлено на рождение (*образование, формовку*) собственно человека. Именно эту цель заложили греки в идеал пайдеи. В. Йегер пишет: «Грекам впервые удалось понять, что воспитание также должно стать сознательным процессом формообразования» живого, настоящего человека как «высшего произведения искусства», наподобие того, «как горшечник обрабатывает глину и скульптор обтёсывает камень в соответствии с моделью» [4, с. 21]. В конечном счёте образование, имеющее гуманистический смысл, есть «приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового» [4, с. 23]. Оно является инструментом социализации человека. Йегер также очень красиво высказался об исторической значимости пайдеи: «Так эллин стал антропологом среди народов» [4, с. 22].

В древнегреческом идеале пайдеи образование несло в себе глубинный смысл подлинного способа бытия человека. Не случайно М. Шелер считал образование «категорией бытия». Вслед за Л.В. Скомским образование можно определить как «экзистенциальный процесс самосозидания человека, его онтоантропологическую особенность» [7, с. 95]. Считаем, что образование – это глубинная антропная характери-

стика, сущностный аспект метафизической природы человека.

Цель процесса образования – предельно метафизическая: становиться другим, приближаясь к себе и обогащая себя. При этом усвоение знания в образовательном процессе в свете принципов «метафизики человека» в предельном смысле не может не вести к глубинному изменению структуры сознания и самосознания и, как следствие, способов действия и бытия человека.

Концепт «образованного существа» М. Шелера как эйдос метафизического человека

Макс Шелер создал оригинальную концепцию образования, в которой образование понимается не как обучение и передача знания, а предельно метафизически – как отчуждение человеческой формы, гуманизация. Он ставит перед образованием наивысшую задачу: достижение человеком бытийного статуса. «“Стремиться к образованию” – значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всём и причастности ко всему, что есть в природе и истории от *сущности мира*, а не стремиться лишь к случайному наличному бытию и так-бытию...» [8, с. 21]. Следовательно, «метафизика человека» как преодоление своей фактичности предстаёт у Шелера своего рода инструментом образования.

Бытийность человека, по Шелеру, достигается благодаря связи с «сущностью мира». Образование есть двуединство «самосредоточения большого мира в личности» и «миростановления человеческой личности в любви и познании». Не случайно для Шелера оно не есть выражение какой-то одной области мира в виде предмета знания, а способ собирания человека в «микрокосм», в живую «целостность мира». Человек, ставший «универсумом», и есть «мир образования». «В этом смысле Платон, Данте, Гёте, Кант – каждый имел свой “мир”. Мы, люди, не можем в совершенстве постичь даже одну-единственную действительную случайную вещь, – даже с помощью бесконечных

опытов и определений. Зато мы вполне можем постичь *сущностную* структуру всего мира!» [8, с. 21]. Тем самым в определении образования включаются установки о человеке как «встрече сущностей всех вещей», как существе, сущностно идентичном миру.

Почему Шелер образование сопрягает с любовью? Любовь для него и есть слияние с божественной сущностью мира. «Без тенденции сущего, которое “умеет” *выходить и исходить* из себя для участия в другом сущем, не существует вообще никакого возможного “знания”. Я не вижу другого названия для этой тенденции, кроме “*любви*”, самоотдачи – готовности отдаться, как бы взрывания любовью границ собственного бытия и так-бытия» [8, с. 40]. Эти слова можно трактовать не только в онтологическом, но и в социально-философском и аксиологическом ключе: образование немислимо вне открытости людей друг другу.

Шелер акцентирует внимание на том, что смысл образования – не в учебной подготовке к определённой профессии, «ко всякого рода производительности». Он не приемлет утилитарного, инструментального подхода к образованию (его редукцию к средству), а именно им нередко сегодня ограничиваются студенты. Одновременно он критикует и принцип получения «знания ради знания», считая, что знание способствует становлению чего-то иного. В этой связи необходимо упомянуть о классификации знания по Шелеру. Он различает три вида знания (иерархически расположенных от низшего к высшему): «знание ради достижений и практического господства над миром» (это знание позитивной «науки»); «сущностное, или образовательное, знание», которое как раз и занимается образованием человека, служит развитию личности («первая философия», познание посредством разума); метафизическое, святое знание, или «знание ради спасения» (учение об абсолютном – Боге) [8, с. 41–42]. Шелер указывает, что в современности культивируется только первый вид знания, да и то – как господство над внеш-

ней, а не над внутренней природой, а два других выброшены в «мусор цивилизации» [8, с. 43].

По Шелеру, смысл образования как «культуры души» – в облагораживании человека, в обогащении личного центра духа. Потребительское отношение к образованию, полагаем, никак не соотносится с ним, а может быть приравнено к получению «знания ради господства».

Шелеру было чуждо положение, когда человек ищет «господина, который подскажет, что надо думать, делать, принимать» [8, с. 17] вместо стремления к образованию души. Образование поэтому подразумевает особого, рефлектирующего субъекта: «именно *свобода*, как вечно живая личная *спонтанность* духовного центра в человеке – человека в человеке, – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления человека!» [8, с. 16].

Для Шелера критерием «образованного существа» является не многознание, а сократовское «я знаю, что я не знаю». «Образованное существо» – это «благообразно сформированный человек», не имеющий высокомерия из-за полученного образования. Налицо соответствие принципам «метафизики человека»: человек не должен самоутрачиваться на своих достижениях и страдать самовлюбленностью. «Гордость образованием, высокомерие знания есть а priori необразованность; а уж тем более образованное чванство» [8, с. 37]. Человек с утилитарным отношением к образованию, считаем, как раз и демонстрирует эти черты.

«Образованное существо» обладает следующими характерными свойствами: бытийное участие и мышление, открытость другому, собранность личности, свобода, благообразность и скромность. Шелер даёт следующее определение «образованному существу»: «*образованным*» является не тот, кто знает “много” о случайном так-бытии вещей... или тот, кто может в соответствии с законами в максимальной степени предвидеть процессы и управлять ими (первый есть

“учёный”, второй есть “исследователь”), – образованным является тот, кто *обладает структурой своей личности*» [8, с. 45–46] посредством индивидуальных предзаданных схем толкования мира.

На наш взгляд, шелеровский концепт «образованного существа» базируется именно на принципах метафизического понимания человека: знание должно преобразовывать человека, менять структуру личности, а не приобретаться в отчуждённом, мёртвом виде. Простая передача знания без изменения смысловых ориентиров затрагивает лишь «внешнюю оболочку» личности, а не её глубинное ядро. Здесь актуализируется дилемма «быть или иметь»: быть подлинно образованным человеком, умеющим самостийно рождать знания, владеть собой, или просто обладать знанием (подобно гераклитовскому различению «ума» и «многознания»).

В связи с этим напомним замечательные слова О. Розенштока-Хюсси: «истина доступна лишь тому, кого она преобразует» [9, с. 19]. Не случайно Шелер считал, что образовательное знание – это «полностью усвоенное знание, ставшее жизнью» [8, с. 36]. Это не столько информативное знание, сколько осознанное, доросшее до уровня понимания, тождества бытия и мышления. Хорошо выразил суть проблемы В.Д. Губин: «Мышление – это извлечение себя из себя. Мыслить – это не *представить* себе что-то, а *стать* живым. А живое никогда автоматически не определяется извне, не определяется вчерашним, мёртвым, а всегда – из себя, из своей самобытности... Бытийственное мышление – это извлечение себя из себя, себя бытийственного из себя эмпирического, себя живого из себя автоматически-механически существующего» [10, с. 13–14]. Поэтому образование как «школа мысли» призвано переводить человека в регистр «живой жизни», бытия. К этому опыту может приобщить прежде всего философ. Но эту функцию философии нередко считают избыточной для стен университетов...

Подытожим сказанное. Концепция образования М. Шелера имеет явные антропологические основания. Его онтологическая модель образования выходит далеко за пределы институционального понимания: образование есть прежде всего раскрытие себя, своего человеческого ядра и открытость бытию.

Феномен образования: между метафизическим и институциональным измерениями

Образование может быть осмыслено и как социальный институт, и одновременно как метафизическая практика самоформирования человека. В наши исследовательские задачи входил анализ соотношения институционального и метафизического измерений (модусов, аспектов) образовательного процесса. Мы проанализировали их как отдельные взятые модели.

Не секрет, что для многих людей образование предстаёт вынужденной мерой, необходимой для получения работы и обеспечения средств к существованию. Безусловно, здесь можно говорить о преобладании институционального измерения. Потребительское отношение к образованию как к инструменту получения специальности можно считать одной из черт институциональной модели. Об этом откровенно писал К. Ясперс: масса студентов в высших учебных заведениях заинтересованы «только в практической цели, в экзамене и связанных с ним правах» [11, с. 372], в связи с чем у индивида исчезает «риск в свободе» как залог самостоятельного мышления. Поэтому вместо университета «возникает просто школа» [11, с. 372], и это один из симптомов «уничтожения науки как науки» [11, с. 372]. Как следствие – возникает слой «плебеев от науки» [11, с. 371]...

Считаем, что прагматическое отношение к образованию, пусть в скрытом виде, подчинено логике выживания, приспособления (принципам «φύσις»). Это сказывается и на качестве знания, и на навыках и умениях выпускника. Дальше рассудочного знания он вряд ли сможет пойти. Ему

доступна только картина мира как сущего. В результате мы получаем узкого («одномерного») специалиста, а не носителя универсального знания с широтой мировоззренческого мышления.

Потеряны античные идеалы образования, построенные на глубинном отождествлении знания с добродетелью: победило «знание – сила». Утилитарный подход выхолащивает из сферы образования аксиологический пласт; исчезает ценность знания и бескорыстной истины, а с ним – принцип «незаинтересованного удовольствия», метафизическое усилие. Обучающиеся зачастую выбирают наименее затратные способы сдачи зачётов и экзаменов. Между тем в сфере образования как форме культуры, как мы указывали, формируются идеалы человека, потребительский же подход превращает образование в мёртвую культурную форму.

В метафизической модели образование выступает как безусловная ценность, сквозная задача всей жизни, а потому как незавершённый процесс самостоятельного добывания знания (в отличие от конечного, завершённого – в силу нацеленности на получение специальности – процесса в институциональной модели). Как следствие – в ней собственная мысль становится поступком, а значит, конституированием свободы, и может быть расценена в категориях блага.

Образовательный процесс фундирован на отношении между двумя его главными участниками: учителем и учеником. Соответственно, можно вычленишь две его стороны: «Процесс обучения как целостная система включает в себя преподавание (деятельность преподавателя/обучающего) и учение (деятельность учащегося/студента)» [12, с. 57]. Однако они могут быть включены в образовательный процесс в неравном соотношении, с преобладанием одной из сторон в зависимости от специфики культурно-исторических идеалов образования и индивидуальной ценностной иерархии. Поэтому при различении

институциональной и метафизической моделей многое зависит от того, кто является субъектом образования, как происходит обучение, какова форма коммуникации между учителем и учеником.

В *институциональной* модели главным действующим лицом является наставник-учитель. Образование мыслится как процесс, при котором тебя образуют, то есть как процесс передачи знания, обучение. Поэтому преподавание будет первенствовать над учением. Здесь строго выражена субъект-объектная дихотомия, при которой учитель является субъектом, а ученик предстаёт больше как объект, испытываемый, пассивный, извне просвещаемый участник процесса. В институциональной модели преобладает вертикальная, иерархичная система отношений между учителем и учеником. Асимметрия в отношениях проявляется в том, что ученик в целом находится перед судом учителя. В своём крайнем воплощении данная модель может выродиться в идеологический механизм насаждения мышления.

В *метафизической* же модели отношения тяготеют к горизонтальным, диалогическим, партнёрским («на равных»), субъект-субъектным отношениям; а потому образование предстаёт как сотрудничество, взаимное обогащение учителя и ученика. Процесс преподавания здесь построен «герменевтически», направлен на понимание и общение. А понимание возможно лишь при открытости учителя и ученика, при их обоюдной встрече.

По существу, субъектом здесь становится ученик, ведь именно он заинтересован в образовании. На первый план выходит учение, самообразование и самопознание, а значит, и выбор обучающегося в пользу ценности истины, а не конкретной пользы. Важно, что знание через преподавание ещё передать можно, но вот «образ», форму человека передать нельзя, ведь человек сам созидает, образует себя.

Отметим, что в реальности соотношение институционального и метафизического

в образовательном процессе значительно сложнее. В качестве своего рода кейса обратимся к древнегреческой античности. Отметим важность учёта культурно-исторической специфики отношения к фигуре Учителя. Так, Д.Ю. Дорофеев [13] пишет, что в ранней древнегреческой античности учитель изначально имел статус, подобный статусу пророка, а ученик – статус пассивного слушателя, причём молчание ученика выступало условием преподавания. Ученики лишь внимали словам учителя, вступление в дискуссии не допускалось; о равноправии в этих отношениях не могло быть и речи. То есть отношения между учителем и учеником были строго вертикальными, односторонними, строившимися по принципу «ведущий-ведомый», как монолог, откровение и назидание.

Однако, характеризуя античную образовательную модель в целом, с учётом того, что в ней речь шла об образовании не детей, а зрелых людей, Дорофеев отмечает, что целью образования здесь было *самообразование*, «понятое как процесс *самоисправления, самоформирования, самоврачевания*»; но самополагание реализовывалось специфическим образом – опосредованно, «только *через, посредством* Другого, т. е. Учителя, функция которого заключалась в помощи по постепенному обретению самого себя» [13, с. 333]. Л.В. Скомский также сводит роль учителя в античности к «переустройству индивида», отмечая, что роль передачи знаний была второстепенной [7, с. 97]. В данном случае вертикальная система отношений не противоречит метафизической сути образования. Полагаем, что определяющей здесь будет именно метафизическая интенция ученика к самообразованию. Но и роль Учителя – вовсе не пассивная (тогда бы он и не был таковым).

В определённом смысле различия между двумя моделями можно глубже понять по аналогии со всем известным противопоставлением подхода к преподаванию философии софистов и Сократа. В свете майевтического идеала образование для греков предельно метафизично, так как субъектом образова-

ния является сам человек (фактически он образовывает сам себя). Сократ в платоновском диалоге «Теэтет» указывает, что человек «сам в себе находит», открывает знание, в противном случае он «ложные призраки» ставит выше истины. Между тем Дорофеев верно трактует сократический *диалог* как «совместное искание истины», отмечая при этом одну важную деталь: «Сократ одновременно был и не был учителем. Он был лишен навязчивой и малопродуктивной дидактичности, а его *научение* проявляло себя неуловимо, постепенно проникая в душу человека» [13, с. 327].

Однако мы хотим обратить внимание на следующие слова Сократа из диалога «Теэтет»: «Иногда также приходится, Теэтет, мне благосклонно сватать с другими тех молодых людей, которые, по моему мнению, не способны забеременеть, и я, зная, что они не нуждаются во мне, с божьей помощью довольно удачно догадываюсь, с кем им было бы полезно иметь общение. Многих из них я передал Продику, многих – другим мудрым и божественным мужам» [14, с. 29]. Тем самым Сократ сводит юношей с софистами для того, чтобы они «збеременели истиной». Получается, пусть неявно, но Сократ всё же подмечает значимость софистов для продвижения к истине. Действительно, для самостоятельного добывания знания, самообразования необходима определённая подложка в виде некоего минимума знаний, а их может не хватать.

Именно с софистов, по мнению Дорофеева, начинается формально-всеобщий (а не индивидуальный) характер отношений между учителем и учеником (люди нанимали учителя нередко для прагматических целей, не связанных с образованием; учитель оказывал образовательную услугу). Следовательно, в их деятельности превалирует институциональное измерение образования. Между тем, по мнению Йегера, значимость софистов состоит в том, что они расширили смысл образования до «формотворчества души» [4, с. 365], создали «мощное обра-

зовательное движение», которое внесло «в широкие круги требование основать *арете* на знании» [4, с. 338–339].

Обобщая сказанное, отметим, что институциональная и метафизическая модели образования в нашем сравнительном анализе были взяты как крайние формы организации образовательного процесса, как своего рода логические модели с противоположными чертами, тогда как культурно-исторически институциональное и метафизическое измерения не могут до конца вытеснить друг друга, они могут проявлять себя в образовательном процессе как господствующие тенденции и сосуществовать не только в конфронтации, но и по принципу дополнительности. Повторимся, метафизическое измерение заглушить невозможно, если будут сильны устремлённость ученика к самообразованию и высокая оценка истины учителем.

В современной системе образования происходит передача знания, в культурном смысле уже освоенного, дидактически переработанного. Возможно, поэтому в целях насыщения образовательного процесса «живительным» метафизическим воздухом он всё больше сопрягается с исследовательским: студенты вовлекаются в исследовательские проекты, всячески поощряется научная работа студентов, их активное участие в научных конференциях. Этой задаче к тому же способствует студентоцентрированный подход, организованный, по мнению М.А. Ивановой, как учение или, мы бы сказали, метафизически: «Такой тип учения означает, что студент принимает всю ответственность за свою учёбу на себя, полностью мотивирует своё учение, ставит лично значимые цели, имея в виду свои собственные интересы и потребности, а также организует свою учебную деятельность так, чтобы эти цели были успешно достигнуты» [12, с. 59]. Нельзя не отметить и роль компетентностного подхода, который позволяет уйти от крайностей гносеоцентризма. Роль дискурса «метафизики человека», на наш взгляд, возрастает в условиях «персонализации и инди-

видуализации процесса образования», создания «индивидуальных образовательных траекторий» [15]; тем самым образование может быть приближено к модусу метафизически понятию образования.

По нашему мнению, основная задача учителя в метафизической модели – передать саму ценность образования (и навык учиться), создать модель образования как блага. Полагаем, реализация данной задачи невозможна без обретения интеллектуальных добродетелей. Но программой-максимум является помощь в постижении особого смысла жизни в метафизическом режиме. И здесь как никогда важна роль философии (в терминологии Шелера – «образовательного знания», направленного на постижение личности).

Заключение

Проведённое нами исследование демонстрирует эвристическую значимость обращения к метафизической модели образования. В предельном смысле метафизическим предназначением образования является ориентирование человека на ценность метафизического сбытия – возделывание собственно «человеческого в человеке». В соответствии с ним образовательный процесс предстаёт не как простая передача знания от учителя к ученику, а как совместный свободный творческий поиск истины, дарующий духовное наслаждение, открытие новых горизонтов мира и обретение тем самым полноты бытия. Как любой акт «метафизики человека», образование требует поэтому от человека предельной работы над собой, в единстве самопреодоления и самообразования. В целом образование покрывает собой всю жизнь и может быть понято как искусство жизни. Эту сторону углублённо и может раскрыть «метафизика человека».

Человек, осознающий ценность метафизических рождений, жизни в бытийном режиме, любое своё действие будет соизмерять с ней, так как он уже совершил выбор в поль-

зу метафизического существования. Поэтому и к собственному образованию он будет подходить не формально, а с интересом, с пониманием значимости овладения любым знанием как основой духовного, культурного богатства. Это относится в полной мере и к учителю, так как метафизически он всегда вечный «ученик». Тем самым принципы подлинного участия в образовательном процессе внутренне несут в себе аксиологическую направленность.

Важность анализа образования в свете «метафизики человека» вызвана тем, что он позволил нам исследовать институциональное и метафизическое измерения образования как определённые логические модели – своего рода «зеркала», высвечивающие ряд проблем современного образования, прежде всего – отход от аксиологического контекста, от культурных функций, возложенных на образование. Институциональная модель образования сегодня главенствует, однако инструментально-потребительский подход к образованию (без мотивации к учёбе, вне ориентации на интеллектуальные добродетели) выхолащивает пайдейтическую – высокодуховную, культурную – миссию образования и изменяет принципам «метафизики человека». Внутренний же потенциал «метафизики человека» способен развернуть образование на путь становления его в качестве «института человека».

Литература

1. Educational Theory and Its Foundation Disciplines // P.H. Hirst (Ed). London : Routledge and Kegan Paul, 1983. 145 p. ISBN 9780415750899.
2. Wulf C. Pädagogische Anthropologie // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2015. No. 18 (1). P. 5–25. DOI: 10.1007/s11618-015-0612-z
3. Смирнов С.А. Антропология образования: дискурс и практика или принцип человекомерности (философское введение) // Смирнов С.А. Форсайт человека: Опыт по неклассической философии человека. Новосибирск : Офсет, 2015. С. 518–533. EDN UJLUOF.

4. *Йегер В.* Пайдейя: Воспитание античного грека. Т. 1 / Пер. А.И. Любжина. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. 594 с. ISBN 5-87245-079-6.
5. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Соч.: В 6 т. / Под общ. ред. В.Ф. Асмуса. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 349–588. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000507/index.shtml> (дата обращения: 17.09.2022)
6. *Гусейнов А.А.* Что же мы такое? // Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / Под общ. ред. Б.Г. Юдина; ред. и сост. С.М. Малков, В.Г. Борзенков. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 87–103. ISBN: 5-89826-265-2
7. *Скомский Л.В.* Духовно-образовательные идеи античности в свете постметафизической онтологии образования // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 95–99. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/378/image/378-095.pdf> (дата обращения: 17.09.2022).
8. *Шелер М.* Философское мировоззрение // М. Шелер Избранные произведения / Пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филиппова; под ред. А.В. Денежкина. М.: Гнозис, 1994. С. 3–128.
9. *Розениток-Хюсси О.* Избранное: Язык рода человеческого: Пер. с нем. и англ. / Сост. и пер. А.И. Пигалев; под ред. Т.Е. Егоровой, А.В. Матешук. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 608 с. ISBN 5-323-00016-3
10. *Губин В.Д.* Онтология. Проблема бытия в современной европейской философии. М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1998. 191 с. ISBN 5-7281-0040-6
11. *Ясперс К.* Духовная ситуация времени // Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. С. 288–418.
12. *Иванова М.А.* И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 53–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62
13. *Дорофеев Д.Ю.* Личность и коммуникации. Антропология устного и письменного слова в античной культуре. СПб.: ЧОУ РХГА, 2015. 638 с. ISBN 978-5-88812-748-3
14. *Платон.* Тезтет: Пер. с греч. и прим. В. Се-режниковой. М., Л.: Гос. социально-экономическое изд-во, 1936. 192 с.
15. *Брызгалкина Е.В.* Искусственный интеллект в образовании. Анализ целей внедрения // Человек. 2021. Т. 32. № 2. С. 9–29. DOI: 10.31857/S023620070014856-8

Благодарность. Работа выполнена в рамках «Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета».

*Статья поступила в редакцию 28.10.22
Принята к публикации 30.11.22*

References

1. Hirst, P.H. (Ed.) (1983). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. London : Routledge and Kegan Paul. 145 p. ISBN 9780415750899.
2. Wulf, C. (2015). Pädagogische Anthropologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. No. 18 (1), pp. 5-25, doi: 10.1007/s11618-015-0612-z
3. Smirnov, S.A. (2015). [Educational Anthropology: Discourse and Practice or Human-likeness Concept (Philosophical Introduction)]. In: Smirnov, S.A. *Forsait cheloveka: Opyt po neklasicheskoy filosofii cheloveka* [Foresight of Human Being: Essays to Non-Classical Philosophy on Human Being. Novosibirsk : Ofset Publ., pp. 518-533. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24194753> (accessed 17.09.2022). (In Russ.).
4. Jaeger, W. (1934). *Paideia: die Formung des griechischen Menschen*. Vol. 1. Berlin : W. de Gruyter, 513 p. (Russian translation by A.I. Lyubzhin, Moscow : Greko-Latinskiy kabinet Yu.A. Shichalina Publ., 2001, 594 p. ISBN 5-87245-079-6).
5. Kant, I. (1966). Anthropology from a Pragmatic Point of View. In: Kant, I. *Sochineniya: v 6 t.* [Works: in 6 vol.]. Ed. by V.F. Asmus. Vol. 6. Moscow : Mysl' Publ., pp. 349-588 (In Russ.).

6. Guseinov, A.A. (2007). [What Are We?]. In: Yudin, B.G., Malkov, S.M., Borzenkov, V.G. (Eds). *Mnogomernyi obraz cheloveka: na puti k sozdaniyu edinoy nauki o cheloveke* [Multidimensional Image of the Person: On a Way to Creation of Uniform Science About the Person]. Moscow : Progress-Traditsiya Publ., pp. 87-103. ISBN: 5-89826-265-2 (In Russ.).
7. Skomsky, L.V. (2014). [Spiritual-Educational Ideas of Antiquity in the Light of Post-Metaphysical Ontology of Education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 378, pp. 95-99, doi: 10.17223/15617793/378/16. Available at: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/378/image/378-095.pdf> (accessed 17.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Scheler, M. (1994). [Philosophical Outlook]. In: Scheler, M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Transl. from Germ. by Denezhkin, A.V., Malinkin, A.N., Fillipov, A.F., ed. by Denezhkin, A.V. Moscow : Gnozis Publ., pp. 3-128 (In Russ.).
9. Rosenstock-Huessy, O. (2000). Die Sprache des Menschengeschlechts. In: Rosenstock-Huessy, O. *Izbrannoe: Jazyk roda chelovecheskogo* [Selected Works: Language of Human Race]. Comp. by Pigalev, A.I., Eds: Egorova, T.E., Mateshchuk, A.V. Moscow, St. Petersburg : Universitetskaya kniga Publ., 608 p. ISBN 5-323-00016-3 (In Russ.).
10. Gubin, V.D. (1998). *Ontologiya. Problema bytiya v sovremennoy evropeiskoy filosofii*. [Ontology. The Problem of Being in Modern European Philosophy]. Moscow : Russian State University for the Humanities Publ., 191 p. ISBN 5-7281-0040-6 (In Russ.).
11. Jaspers, K. (1932). Die gestige Situation der Zeit. B.-Leipzig. (Russian translation by Levina, M.I. in: Jaspers, K. *Smysl i naznachenie istorii* [The Meaning and Purpose of History]. Moscow: Politizdat Publ., 1991, pp. 288-418).
12. Ivanova, M.A. (2021). About the Concept “Learning” in Russian-Language Academic Discourse. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 53-62, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Dorofeev, D.Yu. (2015). *Lichnost' i kommunikatsii. Antropologiya ustnogo i pis'mennogo slova v antichnoy kul'ture* [Personality and Communications. Anthropology of Oral and Written Words in Ancient Culture]. St. Petersburg : Russian Cristian Academy for the Humanities Publ., 638 p. ISBN 978-5-88812-748-3. (In Russ.).
14. Plato (1936). *Theaetetus*. Transl. from Greek and notes by V. Serezhnikov. Moscow, Leningrad : Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1936, 192 p. (In Russ.).
15. Bryzgalina, E.V. (2021). Artificial Intelligence in Education. Analysis of Implementation Goals. *Chelovek* [Human]. Vol. 32, no. 2, pp. 9-29, doi: 10.31857/S023620070014856-8 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The work was carried out within the framework of the Strategic Academic Leadership Program of the Kazan (Volga Region) Federal University.

*The paper was submitted 28.10.22
Accepted for publication 30.11.22*