

Н. Н. НИЯЗБАЕВА

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ
ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Москва • 2014

УДК 37
ББК 74
Н 71

Рецензенты:

Буторин Геннадий Геннадьевич, доктор психологических наук,
профессор, г. Челябинск;

Ким Наталья Павловна, доктор педагогических наук,
профессор, г. Костанай.

Н 71 **Ниязбаева, Н.Н.** Экзистенциальные ценности образования:
монография / Н.Н. Ниязбаева. – Москва: Издательство «Перо»,
2014. – 124 с.

ISBN 978-5-00086-014-4

В монографии излагаются теоретико-методологические вопросы экзистенциальной природы ценностей образования, ценностно-смысловых оснований современного образования; представлен философско-психологический анализ экзистенциальных ценностей образования.

Монография адресована педагогам, психологам, философам, студентам бакалавриата и магистратуры специальностей психолого-педагогического направления, всем интересующимся проблемами современного образования и экзистенциальных ценностей образования.

ISBN 978-5-00086-014-4

УДК 37
ББК 74
Н 71

© Н.Н. Ниязбаева, 2014
© Оформление ООО «Коллоквиум», 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	
§ 1.1. Онтологические и антропологические аспекты экзистенциальных ценностей	8
§ 1.2. Экзистенциальные проблемы современного образования	27
§ 1.3. Экзистенциальные ценности как смыслообразующее основание образования	34
§ 1.4. Ценностное содержание современного образования: выбор ценностей разными категориями субъектов образования	43
Глава 2. ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	
§ 2.1. Свобода, ответственность, совесть как феномены образовательного процесса	53
§ 2.2. Любовь как действие в диаде «учитель-ученик»	68
§ 2.3. Педагогическое общение: экзистенциальное измерение	80
§ 2.4. Уникальность и творчество – движущие силы развития человека	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101
ГЛОССАРИЙ	103
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	113
ПРИЛОЖЕНИЕ	122

ВВЕДЕНИЕ

*Когда кто-то идет не в ногу,
не спеши осуждать его:
возможно, он слышит звук другого марша.
Г. Торо*

Идея создания этой монографии появилась в то время, когда мы работали над проблемой поиска, определения и систематизации экзистенциальных ценностей, актуализация в процессе образования которых, по нашей оценке, способствует самоосуществлению личности в жизни и профессии. Осуществленный человек в своей жизни – это человек, четко понимающий себя, живущий выбранными ценностями, ориентирующийся на смысл, умеющий быть ответственным за свой выбор и жизненный путь. Как *быть* таким? – фундаментальная человеческая проблема–вызов.

Тогда стало понятно, что существует необходимость такой информации, которая способствует осмыслению и познанию мира экзистенциальных ценностей как базовых фундаментальных феноменов всей жизни человека и его образования, в частности. Идея данной монографии заключается в содержательном обосновании базовых ценностей образования с позиции философии и психологии экзистенциализма, что с методологической точки зрения позволяет наиболее глубоко проникнуть в суть понятий, сущностное понимание ценностей как фундаментального основания смысла и значимости образования.

Проблематика ценностей современного образования имеет особую значимость не только в разных научных областях, но и является предметом публичных обсуждений и острой полемики. В подобных дискуссиях часто теряется, рассматривается поверхностно либо искажается сущность ценностей и их значение в личной и общественной жизни. Эмпирическая работа с преподавателями вузов, магистрантами научного и педагогического направления разных специальностей КГУ им. А. Байтурсынова (бу-

дущими преподавателями) и школьными педагогами-практиками в процессе повышения их квалификации показала, что понимание и переживание ценностей образования неоднозначно, порой, достаточно затруднителен их выбор, рефлексивный анализ значимости той или иной ценности. И здесь возникает проблема выбора и осмысления образовательных ценностей, личностной значимости и смысла образования в своей жизни и в жизни общества.

В настоящее время мы говорим о возвращении и актуализации многих философских и психологических идей различных периодов развития науки, но особо следует, на наш взгляд, отметить своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, к углубленному и целостному рассмотрению аксиологических проблем с позиции экзистенциализма. И это не дань моде, это скорее жизненная необходимость. «Пограничная ситуация», в которой находится современный человек цивилизации, человек научно-прогрессивного мира ставит его перед выбором способа бытия, ценностных предпочтений. С одной стороны, актуализируется человек активный, мыслящий, преодолевающий. С другой – в эпоху массовой культуры неизбежно усиление «экзистенциального вакуума» (В. Франкл), происходит потеря индивидуальности, сведение личности к внешним атрибутам.

Почему же все-таки экзистенциализм стал теоретико-методологической основой исследования ценностей образования?

Экзистенциализм, в свое время, появился как спонтанный ответ на кризис в культуре XX века в Европе. Так и в разные исторические периоды преобразований, революционных изменений, в периоды, когда человек вынужден бороться за свое существование, преодолевать догмы и стремиться к новому уровню своего человеческого бытия, обнаруживаем признаки экзистенциализма. Экзистенциализм, в данном аспекте, – это отношение к человеку, потенциально находящего в состоянии кризиса (Р. Мэй, 58, 120). И, следует отметить, экзистенциальная позиция – не позиция отчаяния и пессимизма. Это позиция осознания проблем, про-

никновения вглубь, обнаружения нечто нового и выражения смыслов сложившейся ситуации. Эти экзистенциальные поиски и есть «твердая почва для дальнейшего развития» (Р. Мэй). Так и отношение к человеку в экзистенциализме – как к автору своей жизни, осознающему свои проблемы, принимающему участие в отношениях, конструирующему свой мир, осуществляющему себя.

Обращение к экзистенциализму в образовании вызвано противоречивой ситуацией, в которой оказались не только молодые люди с «размытыми» перспективами своего будущего, но и профессионалы-практики, не справляющиеся с собой в социальном кризисе. В этом случае, когда удовлетворение витальных потребностей приоритетно, экзистенциально осуществить себя в образовании, усилить свои возможности в развитии, человек не может или не хочет.

Экзистенциализм как сугубо антропоцентрическое направление, подчеркивает: *только с возрастом осознания проблем человека может быть найдено их решение*. Это одно из центральных положений экзистенциальной традиции. Человек становится человеком не посредством обхождения и избегания конфликтной реальности мира, а во встрече с ней и противостоянии проблемам.

Ведь и само философское течение экзистенциализма изначально возникло в период непростых исторических, социальных условий. Это трагическая ситуация середины XX века, связанная с двумя мировыми войнами, в результате которых происходит экономическая, политическая, моральная катастрофа, сопровождающаяся кризисом в духовной жизни человека. Именно поэтому в центре экзистенциальной мысли стоит человек, его выбор, достоинство и свобода, стремление к поиску смысла жизни и ценностей.

Экзистенциальные ценности: *свобода, ответственность, совесть, любовь, уникальность, общение, творчество* характери-

зуют глубинные представления человека о качественном, достойном образовании. *Экзистенциальные ценности образования* – это фундаментальные, универсальные характеристики образовательной бытийности, актуализация которых в образовательной деятельности обуславливает самоосуществление личности. Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям (В. Зинченко), ведь опыт нашей жизни показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны.

Глава 1. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1.1. Онтологические и антропологические аспекты экзистенциальных ценностей

Динамичные социоциокультурные трансформации второй половины XX и начала XXI веков, политические потрясения, экономическая нестабильность, культурологические, идеологические и духовно-нравственные изменения привели к кризису человеческого существования: растерянность, нарастание тревоги, страх, «заброшенность в мир вещей и людей» (М. Хайдеггер), неуверенность и обреченность стали вызовами ежедневной жизни. Человек находится в ситуации экзистенциального выбора: преодолеть негатив, стать «подлинным», реализовать возможность осуществления своего «проекта» (Ж.-П. Сартр), обрести яркую индивидуальность либо не найти самого себя, не взяв ответственности за собственное существование, погрузиться в «отчаяние». Очевидно, что на фоне провозглашения гуманизма как признания ценности личности и свободы человека, с одной стороны, и экзистенциального преодоления вызовов жизни – с другой, обозначены гуманитарные противоречия, связанные со смесью типов социальности.

Социоциокультурные трансформации последних десятилетий и гуманитарные противоречия, связанные с ними, вывели проблему осмысления ценностей человеческого бытия на первый план научного познания. Поскольку темпы развития современного общества чрезвычайно высоки, наиболее острой становится проблема направленности этих изменений, выраженных в ценностях.

Прежде чем приступить к обоснованию онтологических и антропологических аспектов экзистенциальных ценностей, обратимся к толкованию понятий «экзистенциальный».

Все многообразные формы взаимосвязей человека и мира предполагают завершающее отношение, а именно отношение субъекта к самому себе, т.е. отношение, в котором субъект выступает в качестве объекта своего собственного отношения. Такое отношение есть обращённость индивида к своей собственной экзистенции, а потому есть экзистенциальное.

Еще в конце XX столетия сами основоположники экзистенциализма в психологии указывали, что термин «экзистенциальный» в психологии и психотерапии означает «*установку*, особый подход к человеческому бытию» и не претендует на школу или группу [курсив автора; 69, с. 15]. Понимание и трактовка термина «экзистенциальный» остаются еще сомнительными и запутанными, так как достаточно много искажающих интерпретаций, подчеркивал Р. Мэй. Сегодня экзистенциальная психология трактуется как направление в психологии, которое исходит из уникальности конкретной жизни человека, несводимой к общим схемам, возникшее в русле философии экзистенциализма (А. Лэнгле, Д.А. Леонтьев, О.В. Лукьянов, С.Л. Братченко).

Ключевое понятие экзистенциальной психологии – понятие существования, «экзистенции». Происхождение самого слова «экзистенциализм» идет от английского «existence». В свою очередь, *existence* в английский язык пришло от корня *ex-sistere*, означавшего «проявляться», «становиться» [69, с. 13]. Определяя понятие «экзистенциализм», Р. Мэй отмечает следующее: это «сосредоточение на *существовании* личности; это акцент на человеческом бытии в том виде, в котором оно *проявляется, становится*» [курсив автора; 69, с. 13].

Существовать – значит выходить за пределы самого себя, абстрагироваться от физической, психической своей данности [100, с. 245]. Мне не столь важно, из каких химических элементов я состою, благодаря каким механизмам и внешним условиям действую, – подчеркивают экзистенциалисты (хотя не исключают полностью влияние окружения на человека). Главное заключает-

ся в том, что мне случилось существовать в данный момент, в этом времени и пространстве. И моя проблема состоит в том, как осознать этот факт и что с этим делать [68, с. 115]. Существование – область между способностью человека принять решение и поведенческой реакцией, т.е. принятием решения; область, где человек никогда не будет просто совокупностью драйвов и детерминированных форм поведения. Например, у З. Фрейда в психоанализе: мы знаем все о мотивах, инстинктах и механизмах, у нас есть все, кроме существования. Существование – это то, что остается, – уточняет Р. Мэй [97, с. 145].

Экзистенция – это то, что здесь и сейчас ты должен сделать. Долженствование в данном случае есть только перед самим собой, потому что в каждый момент времени я сам выбираю, как вести себя и что делать. Человек ни на кого не может переложить свой выбор и ответственность за него. Я выбираю то, что я выбираю. Зачем мне тот или иной выбор? Почему я это делаю? Позиция не экзистенциалиста звучит: я должен кому-то, я обязан перед кем-то, мне нужно для того... Экзистенциалист скажет: я сделал свой выбор и несу за него ответственность перед самим собой. Д.А. Леонтьев приводит доступный и интересный пример по данному поводу: «Например, я читаю лекцию, и из аудитории меня спрашивают, почему я не прерву речь на середине и не уйду. Неэкзистенциалистская позиция выглядела бы так: Я не могу, потому что я еще не закончил, или потому что я обещал кому-то прочесть эту лекцию, или потому что я получаю за это зарплату и т.д. С точки зрения экзистенциалиста, главное в том, что я выбрал это – быть здесь и читать лекцию и принял за это ответственность перед самим собой. Более того, каждый момент времени я подтверждаю этот выбор, отвергая возможность прервать лекцию и уйти. Точно также каждый из слушающих эту лекцию сделал свой выбор» [51, с. 48].

В. Франкл в своих работах по логотерапии термин «экзистенциальный» использовал в трех значениях: для обозначения 1) пе-

реживаемого существования как такового, т.е. специфически человеческого способа бытия; 2) смысла существования; и 3) личного стремления к выявлению смысла в своем существовании, т.е. воли к смыслу [101, с. 246].

Основными характеристиками экзистенции являются отсутствие предзаданности и открытость (Д.А. Леонтьев). Это значит, ничто внешнее на меня не влияет, когда я делаю выбор здесь-и-сейчас. Нет никаких сил, детерминант, которые заставили бы меня поступить так, а не иначе.

Центральная проблема экзистенциализма – заново открыть живого человека посреди фрагментарной и дегуманизированной современной культуры (Р. Мэй). С этой целью экзистенциалисты погружаются в глубины психологического анализа, в котором рассматривают не изолированные психологические реакции, а психологическое бытие реального живого человека [110, с. 118].

В экзистенциализме, как изначально философском направлении (Н. Аббаньяно, О. Больнов, А. Камю, С. Кьеркегор, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс), позже – психологическом, актуализируются идеи о человеке *существующем*, значит, осуществляющем поиск смысла, делающем выбор, самоопределяющемся в своем отношении к действительности, обладающем активной субъектной сущностью. Жизнеутверждающие идеи позитивного экзистенциализма как продолжения гуманистических традиций в философии и психологии становятся ключевыми опорами в обосновании ценностных и смыслопорождающих ориентиров образовательной деятельности личности, процесса самоосуществления личности. Значимость экзистенциализма – в расширении «горизонта понимания» (Л. Бинсвангер, М. Босс) человеком смыслов и значимости своего образования, подведение личности к раскрытию новых способов бытия, направлении делать выбор в пользу истинных человеческих ценностей.

Современная концепция *экзистенциальной аксиологии* (Л. Баева) рассматривается как область философского знания,

исследующая проблемы взаимодействия индивидуального и онтологического, личностного и социального, смыслозначимого и наличного, духовного и природного с позиции «отнесения к ценности». Согласно данной концепции, *ценности*, квалифицируются как *доминанты сознания и экзистенции, направленные на достижение совершенного бытия, креативно влияющие на внутреннее развитие личности и окружающий мир через наполнение их значимостью и смыслами* [4; 5].

И личность, и мир представляют собой динамичные, постоянно изменяющиеся системы, суть их отношений заключается во взаимовлиянии, определяющем направленность дальнейших изменений. Ценности в этом смысле выступают мерой участия личности в становлении бытия и критерием значимости бытия (его феноменов) для ее развития (Л. Баева).

Так, понятие «ценность» и его содержательное наполнение в контексте нашего исследования рассматриваем в двух аспектах:

- *онтологическом*: ценности 1) как выражение направленности изменений бытия, то есть в качестве его важнейшего структурно-целевого компонента; 2) в плане индивидуального бытия субъекта ценность может быть исследована как переживание принадлежности личности к бытию, «включенность» в него и возможность взаимодействия;

- *антропологическом*: ценности выступают выражением предпочтения личностью той или иной формы саморазвития, изменения в направлении к должному, совершенному бытию. Ценности – результат смысложизненных поисков, благодаря которым существование наполняется значимостью для себя и для Другого (Л. Баева).

Понятие «экзистенциальная ценность», употреблявшееся уже Э. Гуссерлем и Г. Марселем, встречалось затем все реже в аксиологической литературе, потому что определение смысложизненных позиций личности чаще всего приписывалось нравственному сознанию, указывает М.С. Каган [38]. Что же касается уместно-

сти использования в данном случае эпитета «экзистенциальная», – далее подчеркивает философ, то это объясняется непосредственной связью осознания человеком смысла своей жизни с пониманием самой экзистенции как кратковременного перехода от одного состояния небытия к другому, то есть движения от рождения к смерти. Экзистенциализм не выдумал потребность нашего сознания осмыслить *жизнь как движение к смерти* – он лишь сформулировал на языке XX столетия проблему *отношения бытия и небытия* человека, которая вошла в культуру с самого начала истории человечества в мифологии, религии, искусстве [38, с. 116-117].

В философской традиции понятие экзистенциальной ценности имеет множество различных трактовок, но чаще всего понимается как результат индивидуального признания объективной бессмысленности бытия и конструирования индивидом собственной ценностной системы посредством выбора и принятия ответственности за этот выбор перед самим собой. Экзистенциальная ценность в данном смысле приравнивается к опыту человека, осуществляется скорее посредством действия, чем идеальных постулатов и представляет собой воплощение мысли, чувств, эмоций и поступков, то есть присутствует в интегральной целостности индивидуальной экзистенции, в неразрывной связи со всеми аспектами человеческого существования, для которых она задает смысловые и целевые ориентиры [65].

Философская связь с онтологией – наукой о бытии (от греч. *ontos* – бытие) – подводит психологию к признанию наличия и принципиальной важности общих законов бытия человека в мире. Познание этих законов необходимо для решения любых человеческих проблем. Так, экзистенциальный анализ расширяет контекст рассмотрения человеческих проблем до общих принципов *бытия*, вовлекая в анализ «вечные» вопросы человеческого существования. Сосредотачиваясь на живом конкретном опыте человеческого существования в мире, описывая универсальные ха-

рактические характеристики существования человека, экзистенциализм развивает идею онтологической самостоятельности.

Сближение психологии с философскими основаниями феноменов человеческой жизни – ключевой признак гуманитарности психологии. И это не «назад» к философии, а «вперед» к философии (Б.С. Братусь, 1990). Ведь долгое время, вспоминает Б.С. Братусь, в психологии были фактически запретными такие темы, как вера, духовность, смысл жизни и др. [13, с. 10]. Понятно, что государственная идеология сыграла в этом не последнюю роль. Ведь все эти философски ориентированные темы в период СССР – «отголоски западной «сытой» буржуазии», «отвлекающие молодежь от пролетарских идей, общественных интересов и отношений», «уводящие в мир индивидуальных, субъективных переживаний и чувств» и т.д. [60; 72; 74]. Что было недопустимо, и это была четкая установка советской гуманитарности, основывающейся на моноидеологии – философии марксизма-ленинизма.

Фундаментальное понятие экзистенциальной психологии Dasein (М. Хайдеггер) – определенное бытие, наличное бытие, здесь-бытие. Вся структура человеческого существования базируется на этом понятии. Dasein – не принадлежность или свойство человека, это человеческое существование, взятое как исчерпывающая целостность. Так, фундаментальная онтология М. Хайдеггера определила принципиально новую парадигму человеческого бытия как присутствия, Dasein, обусловленного экзистенциалом заботы [108]. Экзистенциальная аналитика, в этом контексте, представляет собой интерпретацию основных структур, которые составляют бытие человека, в их движении от внутреннего опыта к внешнему.

Онтология экзистенциализма в центр своего внимания помещает разработку языка, на котором можно изъяснять *существование-в-мире* любого конкретного человека. Особенности этого языка отличительны способом определений и характеристик. В данном случае экзистенциализм стремится понять жизнь челове-

ка через призму универсальных экзистенциальных данностей, т.е. разрабатываются универсалии, с помощью которых можно понимать и изъяснять существование любого человека. Экзистенциалисты называют их: *символами, экзистенциалами, установками, феноменами, факторами, вызовами, проблемами, данностями, структурными составляющими экзистенции*, сквозь призму которых рассуждают о способах и смыслах человеческого существования (Таблица 1).

Яркими примерами онтоцентрической позиции считают работы философов М. Хайдеггера, П. Тиллиха и Г. Марселя. Онтоцентрическое направление неоднородно, и в нем выделяется одна оппозиция: с одной стороны М. Хайдеггер, с другой – П. Тиллих и Г. Марсель. У П. Тиллиха и Г. Марселя более ярко, чем у М. Хайдеггера, выражено тяготение к использованию ценностных представлений. Так, если для М.Хайдеггера человеческое существование просто обнаруживает, что существует благодаря не-себе, обнаруживает универсальное бытие как таковое, то у Г. Марселя «человек, достигший однажды свободы, обнаруживает, что должен пожертвовать ее чему-то большему, чем он сам» [61].

Психологи–экзистенциалисты подчеркивают, экзистенциальные феномены – не просто бытийные способы человеческого существования. Посредством них человек обретает смысл жизни, они есть и способы, с помощью которых человек понимает себя в каждой своей роли и стремится через такие смысловые горизонты объяснить одновременно бытие всех вещей, и в этом заключен антропологический аспект экзистенциальных ценностей. Подчеркнем, что экзистенциализм, как никакое другое направление из постнеклассических в психологии, наиболее близок к антропоцентрическим проблемам поиска и выбора жизненных ценностей. «Человек есть то, что делает из себя сам» (Ж.-П. Сартр) – известный постулат экзистенциалистов.

Таблица 1

Онтологические характеристики
бытия в экзистенциализме

Автор	Обозначение	Характеристики бытия
В. Франкл	<i>Экзистенциалы человеческого существования</i>	Духовность Свобода Ответственность
И. Ялом	<i>Конечные данности существования человека</i>	Смерть Свобода Изоляция Бесмысленность
Т. Грининг	<i>Вызовы человеческой жизни</i>	Жизнь и смерть Смысл и абсурд Свобода и детерминизм Общение и одиночество
М. Босс	<i>Экзистенциалы человеческого существования</i>	Пространственность, Темпоральность, Телесность, Событийность в совместном мире (Бытие-в-мире), Настроенность, Историчность (Историческая память), Смертность (Бытие-к-смерти)
Э.Финк	<i>Решающие феномены человеческого существования</i>	Самопонимание Смерть Труд Господство Любовь Игра
А. Лэнгле	<i>Данности человеческого существования</i>	Внешний мир Жизнь Собственное бытие, Person Будущее
Р. Кочюнас	<i>Универсальные экзистенциальные факторы жизни</i>	Чувство бытия Свобода и ответственность Конечность человека Экзистенциальная тревога Экзистенциальная вина Существование во времени Смысл и бессмысленность
Р. Махарам	<i>Фундаментальные ценности</i>	Любовь, Доброта Игра, Красота, Власть, Долг Свобода, Воля, Истина, Смысл Жизнь, Самовыражение

Виктор Франкл называет три **экзистенциала**¹ человеческого существования: *духовность*, *свобода* и *ответственность*. *Духовность* раскрывается в онтологическом смысле, бытийном смысле. Духовность проявляется в со-бытии, в полном соприсутствии двух людей, что В. Франкл называет любовью. Любовь – это «возможность сказать кому-то «ты» и еще сказать ему «да». Любовь делает человека зрячим, позволяет увидеть уникальность и неповторимость другого. Духовность человека В. Франкл раскрывает и посредством феномена совести. Совесть – то, что кроется в глубинах бессознательного. Совесть открывает человеку нужное, необходимое, что не охватывается моралью. Любовь и совесть интуитивны, они имеют дело с возможностью. В бессознательной духовности коренится и вдохновение человека. Вдохновение скрыто, не осознается, тем самым, питает и обогащает творчество человека. *Свобода* находится всегда рядом с необходимостью, т.е. проблема детерминизма, зависимости актуальна. В. Франкл представляет свободу по отношению к трем вещам:

1. По отношению к влечениям: у человека нет влечений вне свободы и нет свободы вне влечений.

2. По отношению к наследственности: человек обладает свободой распорядиться своими природными задатками, сделать жизненный выбор.

3. По отношению к среде: влияние среды больше зависит от того, что человек из нее делает, как он к ней относится.

Ответственность непременно сопровождает свободу. Человек свободен, значит, ответственен. Ответственность несет за осуществление смысла и реализацию ценностей [100, с. 245-246].

¹ Отметим, что требуют определения понятия «экзистенция» и «экзистенциал/вызов/феномен/данность»: экзистенция – это общая онтологическая характеристика подлинного бытия; в то время как экзистенциал – есть некий определитель экзистенции, конкретная форма экзистенциального выбора человека, в котором осуществляется его подлинное бытие.

Ирвин Ялом выделяет четыре данности: *смерть, свобода, изоляция* и *бессмысленность*, называя их «конечными данностями» существования [114, с. 8]. Экзистенциальный конфликт порождается конфронтацией с любым из этих жизненных фактов. «Я обнаружил, что для психотерапии имеют особое значение четыре данности: неизбежность смерти каждого из нас и тех, кого мы любим; свобода сделать нашу жизнь такой, какой мы хотим; наше экзистенциальное одиночество; и, наконец, отсутствие какого-либо безусловного и самоочевидного смысла жизни. Какими бы мрачными ни казались эти данности, они содержат в себе семена мудрости и искупления» [112]. *Смерть* – центральный экзистенциальный конфликт: противостоят неизбежность смерти и желание продолжать жизнь. Это наиболее очевидная данность. *Свобода* менее очевидна. Свобода является противоположностью смерти. Если смерть для нас нечто негативное, то свобода – бесспорно, позитивное. С экзистенциальной точки зрения свобода неразрывно связана с тревогой: в повседневной жизни мы утешаем себя, что мир хорошо создан по некому грандиозному проекту. Но на самом деле человек сам является творцом, автором своей жизни, сам отвечает за свои решения, поступки, за свою жизненную ситуацию. С этой точки зрения свобода есть основа конфликта: мы ни на что не опираемся, под нами пустота, бездна. *Экзистенциальная изоляция* – третья данность – вызвана непреодолимым разрывом между мною и другими, разрывом, который существует даже при очень глубоких и доверительных межличностных отношениях. Человек отделен не только от других людей, но, по мере того, как он создает свой собственный мир, он отделяется также и от этого мира. Сколь бы ни были мы близки к кому-то, между нами всегда остается непреодолимая пропасть, подчеркивает И. Ялом [114]. *Бессмысленность* – четвертая данность человеческого существования. Мы всегда стараемся найти смысл во всех ситуациях, осмысление ситуации делает нас сильнее. Мы получаем власть над непонятными явлениями, объясняя

их смысл. О смысле у человека всегда больше вопросов, чем ответов: Как мне жить? Зачем я живу? Какой смысл в нашей жизни? И чем настойчивее мы ищем его, тем меньше вероятность, что найдём. Конфликт заключается в противоречии между поиском человеком смысла и бессмысленностью мира, в котором он живет [112; 114].

Томас Грининг, описывая проблематику экзистенциальной психологии, выделяет следующие области человеческой жизни, называя их «**вызовами**» [51]. Вызовы Т. Грининга схожи с данностями И. Ялома.

- Проблема *жизни и смерти*.
- Проблема *смысла и абсурда*.
- Проблема *свободы и детерминизма*.
- Проблема *общения и одиночества*.

Каждый из этих вызовов – это одновременно и благословение, и проклятие, и открытость, и конечность. Т. Грининг предлагает три реакции для каждого из вызовов: 1) упрощенно оптимистическая с акцентом на позитивном аспекте – триумф, ложная победа над трудностями; 2) упрощенно пессимистическая – фаталистическое отношение к негативным сторонам вызовов; 3) экзистенциалистская – диалектическая конфронтация негативного и позитивного аспектов сторон, творческая реакция и трансценденция, преодоление оппозиции. Экзистенциалистская позиция в решении обозначенных проблем означает радость принятия жизни со всеми ее фазами и стадиями, открытость разным смыслам и системам верований, самоутверждение с одновременным признанием собственной конечности, готовность аутентично общаться с другими людьми [24; 51].

Основным **феноменом** человеческого существования, согласно **Эйгену Финку**, является *самопонимание человеком себя, самоинтерпретация человеком собственной жизни*. Решающими

феноменами человеческой жизни являются *смерть, труд, любовь, господство, игра*. Все эти феномены познаваемы, ими объясняется возможность воспитания и смыслополагания.

Э. Финк говорил об «экзистенциальной антропологии», раскрывающей фундаментальную структуру человека в философском свете. Э. Финк укоренял в «мироотношении» человека и другие экзистенциальные структуры – такие, как «самобытие», «со-бытие другими», «бытие-в-вещах». Для него это – производные экзистенциалы, а их исток – фундаментальная структура открытости человека миру и самопонимание [98].

Медард Босс в своей работе «Dasein-аналитические основания психологии и медицины» (1971) раскрывает основные, по его оценке, **экзистенциалы** человеческого существования, т.е. те данности, без которых человеческое существование невозможно как таковое. Это Пространственность, Темпоральность, Телесность, Событийность в совместном мире (Бытие-в-мире), Настроенность, Историчность (Историческая память), Смертность (Бытие-к-смерти) [53, с. 10-11].

Альфред Лэнгле все данности, с которыми человек имеет дело на протяжении своей жизни, подразделяет на четыре категории:

- *внешний мир*, его условия и возможности;
- *жизнь*, то есть человеческая природа во всей ее витальности;
- собственное бытие *Person*, бытие самим собой;
- *будущее* с присущим ему призывом к действию, активному привнесению себя в системы тех взаимосвязей, в которых человек находится, и которые им создаются.

Эти четыре категории есть четыре фундаментальных измерения, лежащие в основе экзистенции:

- бытие-здесь (Dasein) – соотнесение с миром – онтологическое измерение;
- бытие ценностей (Wertsein) – соотнесение с жизнью – витально-аксиологическое измерение;

- бытие самого себя (Selbstsein) – соотнесение с самостью – этическое измерение;

- бытие ради чего-то/кого-то – соотнесение с будущим – практическое измерение.

Задачей человека становится занять персональную позицию по отношению к этим данностям и их измерениям, прожить их адекватно и прочувствовать глубину. В этом случае человек реализует себя, обретет счастье, придет к исполнению своей экзистенции [56].

Римантас Кочюнас, современный экзистенциальный психотерапевт, в статье «Экзистенциальная психотерапия в группах» описывает семь универсальных экзистенциальных **факторов**: 1) чувство бытия; 2) свобода, ее ограниченность и ответственность за нее; 3) конечность человека или переживание Ничто; 4) экзистенциальная тревога; 5) экзистенциальная вина; 6) существование во времени; 7) смысл и бессмысленность [46, с. 2].

Чувство бытия охватывает установление отношения с самим собой и с миром, переживание своей идентичности. *Свобода, ее границы, ответственность*: каждый человек ограничен ситуациями, в которых он находится. Мы свободны и в то же время наша свобода ограничена. Но свобода означает и постоянный выбор между альтернативами, свободный выбор требует создания новых альтернатив. Экзистенциальный терапевт подчеркивает, что его клиент намного свободнее, чем думает, но цена за эту свободу – усилия, риск, тревога. Нежелание платить эту цену и делает человека несвободным. Свобода неотделима от ответственности. Принять ответственность – значит, сделать выбор. *Смерть* (конечность жизни) мы пытаемся не замечать, но она является самой большой нашей потенциальностью. Конечность жизни предоставляет ей максимально позитивную реальность, значимость каждому часу жизни. *Экзистенциальная тревога*: ее причина – в стремлении выжить, защитить и утвердить свое бытие. Тревога пробуждает совесть человека и поэтому является

необходимой для его духовного существования. *Экзистенциальная вина* состоит из неспособности человека реализовать все свои возможности. Переживание экзистенциальной вины проявляется также и в невозможности полной эмпатии, идентификации с миром другого человека. *Существовая во времени*, мы обязаны с ним считаться и распоряжаться им по собственному усмотрению. Экзистенциальное время определяет внутренний смысл событий, в которых мы живем, оно не измеряется количественными данными. *Смысл и бессмысленность*: вопросы о смысле жизни, о назначении человека в мире пронизывают все наше существование. Человек должен и может найти смысл жизни, которая, порой, представляется нам бессмысленной [46].

Можно назвать три глобальные темы, подчеркивает Р. Кочюнас, прикосновение к которым в психотерапии решает практически все разнообразие человеческих проблем и трудностей. Это *свобода, любовь и смерть* [44]. В этих глубочайших переживаниях кроется как огромный жизненный потенциал, так и неисчерпаемый источник тревоги и напряжения. Согласно экзистенциальной традиции, психологи не избегают и феноменов *тревоги, вины, отчаяния, уныния, конфликтов* человека. Только с возрастанием этих проблем может быть найдено их решение, лишь в случае встречи с этими темами и направленного противостояния им, а не посредством обхождения и избегания.

Современный экзистенциальный психолог Р. Махарам в своих работах, опираясь на экзистенциальную типологию людей У. Шелдона (три большие группы: соматоники, висцеротоники и церебротоники), выделяет шесть физиологических подгрупп, в каждой из которой соответственно распределяется жизненная энергия в зависимости от типа. В нашем исследовании характеристика типов не столь значима, предметом внимания являются фундаментальные ценности. У каждого из шести типов, отличающихся друг от друга своим мировосприятием, Р. Махарам выделяет основные фундаментальные ценности [64, с. 115-151]:

1. Любовь, Доброта.
2. Игра, Красота.
3. Власть, Долг.
4. Свобода, Воля.
5. Истина, Смысл.
6. Жизнь, Самовыражение.

Распределение ценностей по типам совершенно не означает: что ценно для одних людей, не ценно для других. Каждый человек ценности наделяет своим особым смыслом. Разные типы людей в одно и то же слово вкладывают совершенно разные значения. Например, *любовь* как ценность наполняется содержанием по-разному у каждого. Для одного человека *свобода* – это воздух, которым он дышит. Для него свобода не может быть никак ни осознана, ни объяснена. Для другого человека свобода уже не будет главной ценностью, для него свобода – это в первую очередь свобода *самовыражения*, как, свобода слова или свобода творчества. Без возможности самовыражения никакая другая свобода ему не нужна [64, с. 145-146]. В конечном итоге, типологические ценности стоят выше всех остальных.

Любая подобная классификация, систематизация знаний о человеке рассчитана, в первую очередь, на понимание, постижение Другого. Я могу осознать свои ценности, только соотнеся себя с другими людьми. Понять то, что для меня, например, *красота* чрезвычайно важна, я могу только, встретив человека, для которого она не имеет особого значения, уточняет Р. Махарам.

Ценностные смыслы – это стимул для развития человека. Это значит, что есть к чему стремиться, чего добиваться и достигать. Человек, старающийся решить свои психологические проблемы, изменить себя и свою жизнь, должен научиться интегрировать ценности, противоречащие друг другу. Интеграция – это процесс создания нового взгляда на мир. Интеграция ценностей позволяет избавиться от внутреннего конфликта, внутренних противоречий,

потому что ценности становятся едиными, гармоничными. Интегрируя ценности, мы избавляемся от страха. Теперь мы уже можем не бояться потерять одно, так как останется другое, не менее ценное [64, с. 78].

Экзистенциалисты рассматривают и такие феномены, как *принятие решения, выбор, совесть, рост, автономность, идентичность*. Это делает более сложной тайну отношений между *одиночествами* через, например, *интуицию* и *эмпатию, любовь* и *альтруизм, идентификацию* с другими и общую *гармонию*. Излюбленными темами экзистенциально ориентированных философов и психологов являются такие феномены как *встреча, диалог, присутствие, экзистенциальная коммуникация* и др.

Перечисленные феномены человеческого существования требуют большего к себе внимания. Особенно в том случае, когда они становятся ценностями, т.е. тем, что глубоко воспринимается и чувствуется человеком, что становится его достоянием, делает его другим. Так или иначе, согласимся с экзистенциалистами в том, что перспектива науки о человеке – это путь получения методичного, систематичного и критического знания о феноменах человека, который исключает искажения сущностных характеристик изучаемых явлений.

В целом, символы человеческого существования, выделенные экзистенциалистами, можно обозначить в рамках основных дихотомий:

- проблемы жизни и смерти;
- проблемы свободы и ответственности;
- проблемы смысла и его утраты;
- проблемы общения и одиночества.

Самая фундаментальная экзистенциальная дихотомия – это дихотомия между жизнью и смертью, считает Э. Фромм. Смерть – факт неизбежный, осознание чего оказывает сильное влияние на жизнь человека.

Человек, по своей природной сути, постоянно живет в дихотомиях, пребывает в неравновесном состоянии, которое неустрашимо (Э. Фромм). Дихотомичность истории человечества связана с разумом человека, который и побуждает его к созданию собственного мира, своему развитию. Человек должен выбирать, двигаться вперед, отдавать себе отчет о смысле своего существования, – пишет Э. Фромм в книге «Человек для самого себя». Экзистенциальные дихотомии – это противоречия, укорененные в самом существовании человека, которые человек не может устранить, и на которые он реагирует в соответствии со своими убеждениями и образом жизни [105, с. 55].

Ключевая проблема в экзистенциализме – проблема поиска смысла. Ощущение пустоты, связанное с утратой смысла, чувство неполноценности, охватывающие человека, говорят об экзистенциальном вакууме, пишет В. Франкл [102, с. 234]. Реализация человека осуществляется посредством осуществления смысла. Смысл можно найти. Он есть во всем происходящем в жизни. Нельзя не найти смысл, – считает В. Франкл.

Что дает ощущение смысла? Для И. Ялома это альтруизм, преданность делу, творчество, гедонизм, самоактуализация. Для Р. Мэя – это способность видеть себя, знать себя как человека, который может видеть окружающий мир и оценивать реальность. В. Франкл разработал собственное учение, в котором постулировано, что основной движущей силой существования личности выступают поиски смысла собственного существования; что само человеческое существование может считаться человеческим лишь в той мере, в которой в нем присутствует смысл. При отсутствии этого смысла возникает экзистенциальный вакуум, проявляющийся в виде невроза («ноогенный невроз»). На основе этих идей он разработал комплекс психотерапевтических мероприятий, названный им «логотерапией».

Человек, в первую очередь, должен концентрироваться на познании себя в мире. Смысл бытия – в собственном оценивании

своего существования, адекватной и реальной оценке. Изучение, оценивание реальности окружающего мира не может быть смыслом бытия человека. «Мой смысл бытия – это не *моя* способность видеть окружающий мир, измерять его, оценивать реальность, это моя способность видеть себя как существо в этом мире, *знать себя как существо, которое может делать все это*» [курсив автора; 67, с. 151].

Размышляя о ценностях, мы обнаруживаем, что их может быть несколько в жизни человека; что каждую из ценностей мы понимаем по-разному; что понять и осознать себя возможно лишь в сравнении с другими. Но в конечном итоге, экзистенциалисты опираются на фундаментальную ценность, переживание которой звучит «*Я есть – и, в сущности, это хорошо, что я есть*». Это то «Да жизни», которое является основой любого переживания ценности [58, с. 10].

Резюмируя обзор экзистенциальных феноменов человеческого существования, отметим:

- понимание экзистенции, базируется на поиске, определении, выборе ценностей, являющихся основой бесконечного самопознания и осуществления себя в жизни;

- *экзистенциальная ценность* – доминанта экзистенции человека, направленная на достижение совершенного бытия, наполненного смысловой значимостью. Экзистенциальные ценности – это сущность и условия полноценного бытия человека. Ценности, проживаемые в стремлении к самоосуществлению, образуют ценностный потенциал личности;

- рассмотрение феноменов человеческого существования в экзистенциализме с позиции разных мыслителей приводит к выводу, что, так или иначе, все сходятся в одной плоскости – плоскости неизбежности экзистенциальных дихотомий, которые побуждают человека к поиску новых путей ее преодоления.

§ 1.2. Экзистенциальные проблемы современного образования

Современный век научных открытий, освоения новейших технологий, достижений в области науки и техники переживается человеком и как век насилия, мировых войн, обесценивания жизни. Политические потрясения, экономическая нестабильность, социокультурные трансформации становятся источниками растерянности и отчуждения человека: несмотря на приобретения, все чаще современный человек характеризуется как лишенный, обреченный, несвободный, а мир вокруг него – чуждый, непримиримый, опасный. «Обреченность», «страх», «опасность», «неуверенность», «смыслоутрата» становятся экзистенциальными вызовами ежедневной человеческой жизни.

В чем причина, каковы психологические механизмы данного феномена? Первой причиной называют переход от одного способа существования к другому, – это подчеркивают ученые. А именно: переход от культурно и социально субординированных структур к аморфно-массовому существованию (В.А. Сапрыкин). Первый способ существования органичен, в нем человеческая жизнь отмечена определенностью и насыщена четким смыслом, у человека есть предназначение и точное место в социокультурном пространстве. Его мораль и психика детерминированы проверенными ценностями, а потому сама детерминация не воспринимается как отчужденное состояние. Второй способ, сняв с человека ограничения, фактически лишил его здорового, целесообразного ощущения своего места и предназначенности. И хотя этот способ жизни называется «демократией», но на самом деле лишил человека определенности, создал для него ситуацию «заброшенности», бессмысленности существования. Ощущение одиночества и трагизма стало основным чувством в его коллективной и индивидуальной психике [87].

Новое время и новые возможности открывают для человека возможность выбирать, но многие люди оказываются не готовыми выбирать. Они не знают, как и что выбирать, не ощущают ответственности за свой выбор, не умеют желать, проявлять волю, принимать решения и оставаться им верными. В этом проявляется незрелость человека по отношению к свободе и к своей жизни.

Человек, живущий на территории постсоветского пространства, по нашей оценке, наиболее полно переживал и до сих пор переживает этот экзистенциальный кризис – кризис своей свободы. И в этом обозначаются гуманитарные противоречия: «почему позитивные изменения, появление новых возможностей и свобод привело одновременно к растерянности, потере ориентиров, увеличению числа психических депрессий и неврозов, резкому повышению уровня агрессивности, страху перед будущим, массовой эмиграции из страны и др.» [13, с. 10].

О кризисе бытийности уже не первое десятилетие говорят представители разных научных школ, направлений, цехов. И, конечно, дегуманизация и раздробленность общества, потеря чувства ответственности за происходящее в жизни, психологическая нестабильность – эти и многие другие проблемы, с которыми сталкивается современный человек, возникли не сегодня. В любой кризисной ситуации, подчеркивают психологи, культурологи, философы, социологи, наблюдается упадок человеческих сил и возможностей, снижение человеческого ресурса и потенциала в процессе своей жизни (В.А. Копчюг, Н.Н. Моисеев, К. Пигров, В. Пузыревский, Ю.Н. Солонин, А. Федотов, М.А. Фролова). Переоценка материальных достижений цивилизации, смешение этих достижений с культурой, потребительство и вещизм затмевают «подлинную человечность». Такое общество породило тип человека – потребителя, еще Э. Фромм о нем писал: человек, который бездумно потребляет все, что ему навязывают: сигареты, алкоголь, секс, телевидение, кино, спорт т.д. И это есть причина отчуждения человека от мира и самого себя. По мнению

Э. Фромма, отчуждение является следствием «сугубо человеческой ситуации»: человек отделился от природы, его сознание – от бытия, потеряна его внутренняя гармония [106].

Соответственно массовое образование как подсистема культуры (питаемая ею и питающая ее) нацелено на человека – потребителя, человека – обладателя, человека, который, чаще всего не цель в педагогической деятельности, а средство достижения целей. Главной целью среднего образования сегодня стало Единое Национальное Тестирование (в Казахстане), Единый Государственный Экзамен (в России) и т.д. Регионы и области публикуют по результатам рейтинги, «летят головы», «разбираются полеты»... Профессиональное образование «утопает» в баллах за компьютерные тестирования, ППК (промежуточный государственный контроль), очередных дублирующих проверках разных уровней. Поэтому «до личности нам нет дела», об индивидуальности не только не вспоминаем. А практики на местах не успевают вдумчиво, неторопливо работать с каждым учеником, чувствовать его *присутствие*.

На фоне социокультурных противоречий кризисность современного образования очевидна: нарастающий ритм жизни и учебы, погоня за материальными благами, способ образования как «стремление к обладанию», обедняют смысл и содержание образовательной бытийности человека, заменяя истинные «обдуманые» и осмысленные ценности на иллюзорные мерилы «успешной» жизни. Стремление к осуществлению себя зачастую видится в рамках сложившихся границ и стандартов: выгода, коммерческий успех, прибыль.

Поэтому экзистенциальная суть процесса *образования* как создания своего *Образа*, как новых возможностей в глубинном осуществлении себя теряется, приоритетным становится не то, *какой ты есть*, а то, *что у тебя есть*. Обладание стало более важным, чем осуществление. Ценность человека определяется спросом, а не его человеческими достоинствами: добротой, умом,

способностями. Если в материальном обладании человек преуспел, то его жизнь имеет смысл, если нет – он неудачник.

Общественное отношение к школе как одному из социальных институтов можно назвать достаточно противоречивым. С одной стороны, школа как социальный институт необходима, все это понимают и обучают своих детей в школе. Совсем немногие принимают решение обучать своего ребенка вне социума. С другой стороны, общественное мнение далеко не всегда поддерживает школу, большей частью, обличает, осуждает, критикует.

Негативному отношению к школе способствуют, в первую очередь, СМИ. Образ самой школы, образ учителя, характер отношений среди учеников, представленные в телепроектах – далеки от нормальных. Многочисленные программы о школе основаны на разборе конфликтных, проблемных ситуаций. Телевидение представляет школу как место распрей, негатива, уродливых взаимодействий людей. Впечатления не самые приятные от таких просмотров. Программы подобного рода пробуждают целый спектр переживаний и чувствований: от стыда до тревоги, страха, протеста.

Безусловно, телевидение должно освещать «больные» места общества. Но телевидение, это не больница, как однажды заметил бывший министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко, телевидение должно освещать все аспекты жизни: и «больные», и «здоровые». Наряду с негативом, мы хотим видеть и достижения учителей, и успехи их учеников, достойные подражания и примера для молодых людей.

Но все же человек так устроен, что на самом деле никакая школа его загубить не сможет, считает А. Лобок, профессор Института экзистенциальной психологии и жизнетворчества. Человек обладает способностью выстраивать свой стержень и свою сущность, что, с позиции профессора, наиболее важно в ситуации школы. Школа в идеальном варианте – это та коммуникация детей со взрослыми, в которой у ребенка появляется возможность

проявиться самому. И школа сегодня интересна в аспекте: есть ли в этой суете, в пространстве реальной школы ресурсные для человека точки, точки его перспективного развития, считает А. Лобок [52]. Есть ли в образовательной бытийности школы ресурсы для внутренней смысловой наполненности человека, для чувствования себя свободным и счастливым?

Все же ключевая идея, требующая осмысления в контексте образования человека в том, что *социокультурные трансформации в различные исторические эпохи – это не только кризисная ситуация, но и открытие огромных возможностей развития личности, которые проявляются в принятии решений, достойном выборе образа жизни, взаимодействия с миром.* Ситуация противоречива: стремительно нарастают источники разрушения, деградации личности через средства массовой информации, социальную действительность. Современные информативные источники, пестрящие спорным разнообразием, с одной стороны, полны негатива: насилие, убийства, разврат, катастрофы, но, в то же время, перед зрителем огромный выбор в расширенном формате информационных полей. Экзистенциальная ситуация выбора очевидна: выключить телевизор или смотреть «Дом-2»; стать «массовым зрителем», который работает на рейтинги телевидения, либо преодолеть массовость и начать читать книгу. Что выбираешь ты? – вопрос, который стоит задать молодому человеку.

Ответственность человека за сделанный выбор, способность принимать ответственные решения, понимание своей жизненной ситуации, отношение к своему будущему – характеристики зрелого человека. Зрелое человеческое бытие – это когда человек готов принять новое направление, новое решение в той точке, в которой он обнаруживает себя. Человек знает, что жизнь его детерминирована, жестко ограничена, но независимо от этого, важно не упустить: экзистенциальная сила человека – в способности принять конкретное решение, занять определенную позицию, быть свободным.

Конечно, создавшаяся ситуация требует некого внутреннего порыва, критической рефлексии своей жизни, активности и инициативы человека. Лишь в этом есть преодоление экзистенциального кризиса образования.

Наполнить смыслом свое образование, преодолеть внешнюю неопределенность, быть свободным и аутентичным в достижении своих целей, ради которых хочешь жить и продолжать образование – это то, что помогает человеку прийти к наивысшей наполненности своей жизни, к экзистенциальному самоосуществлению.

Кризис, переживаемый в современном образовании, уже не связан с большими финансовыми трудностями и нуждами в самой системе. Кризис как культурная исчерпанность, потеря способности к творчеству (Ю. Солонин), прежде всего, коренится в ценностях и смыслах и вытекающей из этого иной оценки места и роли образования в собственной жизни. Не всегда факт получения образования равен факту образованности человека. Присвоение государством документа, подтверждающего квалификацию, не всегда есть подтверждение образовательной наполненности, компетентности человека.

И экзистенциальная проблема здесь даже не в том, что мы это фиксируем и понимаем, а в том, осознает ли *сам* человек это соответствие/несоответствие в своей образовательной бытийности. Способен ли человек задать себе вопрос: а для чего я получаю образование? И даже такая постановка вопроса экзистенциально неверная; в такой формулировке уже заложена бытийная пассивность: я получаю, а в результате, если не получил, значит, мне его *не дали*.

Получаю образование, значит, беру уже готовое. Правильно сказать, получаю не образование, а лишь *возможность* получить образование. *Мое погружение в процесс, во взаимодействие, в бытийность с другими, в поиск значимости познания, смысла*

деятельности – и есть воплощение этой возможности в опыт жизни.

Перспективной целью становится исследование возможностей для человека в понимании экзистенциальной сути своего образования, понимании того, что глубинная суть образования – это утверждение себя, принятие собственного достоинства, нахождение смыслов и определение ценностей для осуществления себя и своей жизни.

Образование следует рассматривать не только с позиции информационной парадигмы, накопления знаний, умений, навыков. На самом деле, актуальными и перспективными являются исследования социокультурных стратегий образования, образования как порождения ценностей, образа жизни, самоосуществления человека.

Таким образом, обращение к экзистенциально-психологическим аспектам образования обусловлено социокультурными трансформациями конца XX-начала XXI веков, обострившими проблемы воспитания, личностного самосознания и самоопределения, свободоспособности и, тем самым, сопряженными с антропоцентризмом, актуальным своей обращенностью к выбору, свободе и ответственности, творчеству, любви, уникальности каждого человека.

§ 1.3. Экзистенциальные ценности как смыслообразующее основание образования

С точки зрения личностного выбора *экзистенциальные ценности образования* – особый вид субъективной информации (Л. Баева), выражающий внутреннюю позицию человека, включенность в образование, осмысленность значимости своего образования. Именно экзистенциальные ценности, являясь доминантой сознания и внутренней позицией личности, направлены на достижение совершенного бытия, влияющие на внутреннее развитие личности через наполнение своей жизни значимостью, смыслом и *переживанием*.

Эмпирические данные, полученные в рамках нашего исследования, показали, что в иерархии ценностей образования для разных его субъектов приоритетным остается *знание, технология, дисциплина, контроль*. Рефлексивный выбор ценностей образования разными категориями субъектов образования лежит в области понимания образования как инструмента получения знаний, технологии, материального достатка и социальных гарантий. В выборах педагогической общественности четко прослеживается ориентир на передачу объективных фактов и закономерностей внешнего мира, что подчеркивает доминантность *знаниевой и технократической парадигм* современного образования. Но известно, что человеческое бытие не исчерпывается познавательным отношением к миру. Переживания человеком *свободы, ответственности, совести, любви, общения как со-бытийности, творчества и уникальности* в образовательной бытийности становятся воплощением экзистенциальной наполненности образования (В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев).

Исследование ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности представляет сегодня особый интерес. Но феномен ценностей в психологии является

наиболее противоречивым и неоднозначным для изучения, так как существует множество трактовок и объяснений понятия ценность, подходов к проблеме, концепций. Хотя сам вопрос о ценностях был поставлен еще в древнегреческой философии, большее звучание он всегда получал в нестабильные периоды развития общества, в периоды стыков «старой» и «новой» культур, обесценивания прежних традиций, моральных и этических норм и зарождения новых традиций и норм.

В современную постмодернистскую эпоху также очевиден глобальный кризис основополагающих бытийных и ценностных параметров человеческого существования. Современный век науки и техники, блестящих достижений в области искусства переживается нами и как век насилия, мировых войн, обесценивания человеческой жизни. Политические потрясения, социально-экономическая нестабильность становятся источниками растерянности современного человека в мире. «Растерянность», «обреченность», «страх», «опасность», «неуверенность» становятся символами ежедневной жизни.

Современное общество, по мнению философа Л. Баевой, имеет своим качественным отличием от предыдущих эпох хроническое состояние кризиса [4]. Действительно, сегодня «пограничная» ситуация стала обыденным, естественным условием развития современного человека. Жизнь на грани политической, экономической, социокультурной непредсказуемости, граничащей с абсурдом, стала повседневностью, в которой выросло целое поколение. Кризис современный человек уже воспринимает как хроническое состояние, почти «естественное» для его жизни.

Современное поколение 35-40 летних людей, к которым относится и автор данного исследования, понимают, *проживают* и *переживают* это состояние (хронического кризиса и, соответственно, стресса) на протяжении практически всей своей жизни. Рожденные в 70-ые годы прошлого столетия и выросшие «под знаком» советских идеологических ценностей, уже в конце 1980-ых

годов, в период своего активного жизненного становления, попали в «эпоху перемен», из которой до сих не выбрались.

Бесспорно, кризис ценностей очевидно коснулся и образования как социального института. Напрямую эта проблема затрагивает ценностное содержание образовательной бытийности, ее смысловую значимость для субъекта, находящуюся во взаимозависимости с самоосуществлением, воплощением в свою жизнь всех своих возможностей и внутренних потенций.

Но развитие процессов урбанизации, стандартизация и унификация всех сторон жизни привели к возрастанию роли «потребительского», количественного начала над качественным. Неуверенность и в то же время амбициозность становятся новыми настроениями современной эпохи перемен. Неуверенность порождается состоянием кризиса, а амбиции – качественно новым уровнем знаний современного человека, осуществившего выход в космос, расшифровавшего генокод, создавшего виртуальный мир. Однако рост количества знаний из достоинства цивилизации превращается и в ее проблему. Боязнь «не успеть, отстать, упустить, не понять» как со стороны учителя, так со стороны его ученика ограничивают образовательный процесс. Экзистенциальной *встречи* двух сторон для конструктивного взаимодействия, обоюдной поддержки, обретения профессиональной силы все чаще не происходит.

Очевиден дефицит экзистенциальной составляющей современного образования: поиск молодым человеком смыслов, обретение ценностей, понимание себя, развитость чувств и переживаний. Показателем образования и образованности человека давно уже стали вещные доказательства; категории «обладания» перевешивают категории «осуществления» (модус *обладания* и модус *бытия* по Э. Фромму); информационная насыщенность кажется значительнее, чем сущностное понимание себя и своей жизни. Образование стало больше внешне значимым, чем смыслозначи-

мым, а во внешнем нет оснований для экзистенциального осуществления себя.

Образование – это всегда *возможность*, выбор которой всегда есть, и это глубинный экзистенциальный акт. В образовании человек получает *возможность* как осуществить себя, наполнить свою жизнь смыслом и порядком, так и обречь себя на растерянность и бессмысленность бытия. Когда образование является *возможным* для человека, а не вынужденным, тогда и сам человек будет обладать «всевозможностью» (А. Лобок), причем с самого раннего возраста. Поиск обоснования самоосуществления в процессе образования как расширения возможностей человека (А. Асмолов) является исходным замыслом нашего исследования. А главной экзистенциальной возможностью является свободное осуществление себя посредством осознания ценностей бытийности.

Таким образом, экзистенциальная проблема видится в кризисе образования как *опыта своей жизни, который нужно уберечь от бессмысленности, пустоты, наполнить значимостью для полного осуществленного себя в бытии*. Преодолением кризиса становится глубокое знание о самом себе, экзистенциальное понимание своих возможностей, осмысление ценностей для самоосуществления.

Модус своего *бытия* в образовании каждый выбирает сам. По нашей оценке, именно образование как *экзистенциальный феномен* жизни человека, является базовой возможностью для осуществления себя, для *бытия* свободным, неповторимым, открытым миру. Что, в свою очередь, непременно связано с ключевыми экзистенциальными категориями: смысл, ценность, выбор, преодоление. Экзистенциальный аспект образования заключается в анализе этого феномена с позиции выбора субъектом ценностей, ценностного содержания создания будущего «образа». Понимая и выбирая ценности, обретая смысл, становясь свободным, творящим, непохожим, открытым, достигая определенную завершен-

ность в создании своего «образа», человек осуществляет себя в своем образовании. Он понимает, что необходимо для обучения сейчас, какие возможности открыты в перспективном образовании, насколько необходим выбор этих возможностей, для чего продолжать свое образование, реализовал ли то, к чему стремился. Этими внутренними ресурсами поиска, выбора, понимания, принятия, постижения ценностей определяется экзистенциальный потенциал самоосуществления человека в образовании.

Субъективная значимость для человека тех или иных ценностей может определяться разными источниками. В качестве основных таких источников на разных этапах развития науки назывались: божественный или природный разум, принцип удовольствия и инстинктивные биологические потребности, универсальный закон сохранения вида, этические нормы микросоциального окружения и общества в целом, внутренняя психологическая природа человека.

В направлении вектора от общественного к индивидуальному в современной психологии «работает» представление о трех формах существования ценностей, переходящих одна в другую: 1) общественные идеалы – выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни; 2) предметное воплощение этих идеалов в деяния конкретных людей; и 3) мотивационные структуры личности («модели должного»), побуждающие ее к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов [50; 51].

Ценности, в которых отражается опыт жизнедеятельности социальной общности, интериоризируются и включаются в структуру личности в форме личностных ценностей, которые Д.А. Леонтьев определяет «как идеальную модель должного», указывая человеку направление желаемого преобразования действительности. Они выступают как источник жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают

в контексте должного. Так, ценностное основание образовательной деятельности отдельного человека становится потенциальным фактором, позволяющим исследовать не только сферу индивидуальной образовательной бытийности, но и направленность хода образовательного процесса в целом (Л. Баева).

С культурологической точки зрения *ценности – важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами*. Их существование укоренено в экзистенциальной активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми, ориентированном не только на область сущего, но и на значимое, нормативно-должное [11; 27].

С философской точки зрения поддерживаем определение *ценности как того, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением* [97]. Но данная трактовка расходится с идеей субъективности ценностей, которую выразил Т. Гоббс. Принято считать, что Т. Гоббс впервые поставил вопрос об относительном понимании ценностей тем или иным человеком. Он считал, то, что один человек называет мудростью, другой называет страхом; один называет жестокостью, а другой – справедливостью. По его представлению, ценностные суждения обусловлены человеческими интересами и склонностями и поэтому не могут быть истинными в научном смысле. «Хорошее» и «плохое», по его словам, называется таковым, когда является объектом, соответственно, желания либо отвращения. При этом остается неясным, что же, в свою очередь, определяет это желание [97].

Особенность экзистенциальных ценностей, обозначенных в нашей работе, как раз и состоит в том, что они и являются тем, к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением. Ведь в самом общем виде ценности определяют как важность, значимость, польза, полезность чего-либо;

все то, что имеет положительную значимость для человека, общества.

Экзистенциальная трактовка ценностей фундаментально опирается на этику, которая исследует, *что* в жизни и в мире обладает ценностью, ибо этическое поведение состоит в осуществлении этических ценностей. Этика способствует пробуждению оценивающего сознания. Этическому человеку присуще понимание ценности, он – мудрец, с тонким восприятием ценностей жизни [97]. Всякая этическая ценность, познанная как таковая, направляет этическую энергию человека на себя и требует от человека своего осуществления. Осуществление ценностей состоит в том, чтобы следовать требованию, исходящему от ценности, и подчинять этому требованию повседневную жизнь. Согласно этике, человек поступает этически правильно в том случае, если он осуществляет ту ценность, которая для своего осуществления требует наибольшей нравственной силы. Например, самоотверженность. Требуемая сила при самоотверженности свидетельствует о том, что данная ценность для человека имеет наибольшее значение в сравнении с иными ценностями [97].

Ценности – ключевая тема экзистенциальной психологии в исследовании внутреннего мира человека, его переживаний, жизненной силы и наполненности. Ценность – это то, что «мы используем для выделения и возвышения того, что человек глубоко лично воспринимает как имеющее особое качество – как «благо» [58, с. 4]. Ценности иррациональны, никакие рациональные объяснения не имеют силы над ними. Ценности не связаны с нормами и моралью, они лежат глубже всякого рационального понимания, глубже всякого мышления, глубже всякой логики.

Экзистенциальное значение ценностей заключается в том, что они *воздействуют на наше бытие, и оно становится другим*. Ценности начинают изменять меня, подчеркивает А. Лэнгле [58].

Наши ценности – это тот *внутренний язык*, на котором мы описываем нашу собственную психологическую реальность. И

дело не в словах, которые мы произносим. Дело не в тех *базовых образах* [курсив автора; 64, с. 146], которые существуют в нашем сознании. Слова же при этом могут говориться любые; слова обманчивы.

М. Хайдеггер сравнивает ценность с горизонтом, в котором разворачивается действие. Значит, обретение ценностей активизирует человека. Для экзистенциального терапевта здесь задачей становится пробуждение и развитие способности человека чувствовать ценности, научить его открываться новым ценностям, расширять свои ценностные горизонты и, благодаря этому, свое жизненное пространство [58, с. 4]. «Экзистенциальный» педагог ставит задачу пробудить ценности образования у своих воспитанников, наполнить образовательный процесс смыслами и значимостью, содействовать расширению ценностного образовательного пространства, способствующего самоосуществлению каждого человека.

Ценности являются сущностным наполнением и необходимым условием полноценного образовательного процесса. Ценности – это конструкторы образовательного пространства, фундамент, на который настраивается вся работа педагогов и их воспитанников. Ценностями определяется характер деятельности, способ жизни и смыслы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Когда совпадают ценности взаимодействующих субъектов, образуется единое *ценностно-смысловое пространство*, в котором личность имеет возможность осуществить свои проекты и цели, создать перспективы своего развития.

Таким образом, в экзистенциализме, как изначально философском направлении, позже – психологическом, актуализируются идеи о человеке *существующем*, значит, осуществляющем поиск смысла, делающем выбор, самоопределяющемся в своем отношении к действительности, обладающем активной субъектной сущностью. Жизнеутверждающие идеи позитивного экзистенциализма как продолжения гуманистических традиций в филосо-

фии и психологии становятся ключевыми опорами в обосновании ценностных и смыслопорождающих ориентиров образовательной деятельности личности, процесса самоосуществления личности. Значимость экзистенциализма – в расширении «горизонта понимания» (Л. Бинсвангер, М. Босс) человеком смыслов и значимости своего образования, подведение личности к раскрытию новых способов бытия, направлении делать выбор в пользу истинных человеческих ценностей.

На основе анализа феноменов и данностей человеческого существования, описываемых экзистенциалистами (параграф 1.1), мы определили семь фундаментальных экзистенциальных ценностей образования: *свобода и ответственность, совесть, любовь, общение, уникальность и творчество*. Каждая из ценностей несет глубокий смысл, усиливает образование в его сущностном содержании. Экзистенциальное рассмотрение каждой из ценности, представленное в следующей главе монографии, поднимает проблему актуализации и трансляции фундаментальных ценностей образования в непосредственном реальном образовательном процессе, как для педагогов, так и учащихся.

§ 1.4. Ценностное содержание современного образования: выбор ценностей разными категориями субъектов образования

Для эмпирического исследования ценностного содержания образования посредством выборов перед нами стояла задача отобрать конечный и достаточно компактный список базовых данностей (ценностей и контрценности), с которыми респонденты ассоциируют современное образование, будучи его субъектами в том или ином качестве (обучающими или обучаемыми). В процессе подготовки опросника с готовым списком ценностей использовались различные методы отбора ценностей и составления окончательного их перечня.

Например, предлагался достаточно большой список (более 120 слов) семантически равноудаленных базовых ценностей, не синонимичных по значению. Испытуемым предлагалось выбрать необходимое количество ценностей, тождественных их пониманию сути современного образования. На разных этапах исследования респондентам предлагалось сделать выбор определенного количества ценностей относительно всей системы образования и на уровне собственного опыта в образовании. Оба списка были приведены на одном листе, опрашиваемые сразу знали, что будут отвечать на два вопроса. Сопоставительный анализ не выявил принципиальных различий в этих выборах, поэтому в дальнейшей практике предлагается сделать выбор лишь по одной позиции.

Как показывает практика, предложения самим испытуемым что-то добавить к списку (или составить свой вариант) для изучения выборности ценностей образования малопродуктивны из-за слабой отрефлексированности.

Для аналитической работы респондентам предлагался расширенный список данностей. Стоит отметить, исходя из положения М. Рокича, что ценности это – желаемые человеком цели (например,

равенство) и образ поведения, который способствует достижению этих целей (например, честность, склонность к помощи), стимульный материал в нашей методике (перечень) представлен как *данности*² (И. Ялом, А. Лэнгле) образования. В этот список на осмысление респондентами изначально входили не только феномены с «ценным» значением, но и феномены отчуждения, со значением «антиценности» или «контрценности» – характеристики негативного содержания: насилие, соглашательство, подчинение администрации, вынужденность, отчуждение, запрет и др.

Выделение данных эмпирических фактов в рамках рассматриваемого подхода имеет двойственное значение: с одной стороны, «данности образования» являются феноменами, обуславливающими содержание образовательного процесса, с другой стороны, их выбор играет роль одного из диагностических факторов стратегий самоосуществления личности в образовании.

Данности очерчивают предпочитаемый в определенном сообществе способ образовательной бытийности или допустимые предпочтения в возможной трактовке и понимании феномена образования в соответствии с современными тенденциями его развития.

Для сбора эмпирических данных о рефлексивном выборе разными субъектами образования данностей образования мы использовали разные методы и техники: опросники с готовым списком ценностей; опросники, предполагающие полноту представления всех аспектов какой-либо группы или блока ценностей; опросники для подробного анализа одной базовой ценности; эссе, сочинения; проективные техники.

Испытуемым, согласно инструкции, предлагалось дифференцировать слова из предложенного списка, которые, по их мне-

² Под «данностями существования» подразумеваются определенные конечные факторы, являющиеся неотъемлемой, неизбежной составляющей бытия человека в мире. Всё есть данность, гласит философия, потенциальная или актуальная. Потенциальное называется таковым, что может стать актуальным.

нию, близки друг другу по смыслу и значению в образовании. Каждое слово было представлено на отдельной карточке. Все карточки раскладывались на столе по группам, количество и название которых определяли сами участники эксперимента. Все слова должны были быть включенными в какую-либо группу, не приветствовалось не включение слова в какую-либо группу. Названию каждой группы предлагалось объяснение и обоснование.

Работа выполнялась в подгруппах по 5-6 человек, что считаем по количеству оптимальным. В разное время участниками данного практического исследования были учителя-практики, государственные служащие (в период повышения квалификации) и студенты.

Полученные данные подтвердили, что в предлагаемом перечне символов есть основания для дифференциации данностей по определенным группам. Так, был сформирован конечный список данностей образования, состоящий из 55 единиц.

В конечном итоге, для эмпирического исследования данности образования были разделены по пяти группам:

- *социально-материальные* – высокая зарплата, общественное признание, материальный достаток, престижная работа, социальный статус, подготовка к жизни, карьера, признание начальства, уважение коллег, финансовое благосостояние, награды;

- *инструментально-технологические* – технология, новизна, контроль, оценка, знание, административные проверки, методика, инновации, пример для детей, механическое заучивание, дисциплина;

- *личностных достижений* – сила, уверенность в себе, радость познания, самореализация, открытие себя, понимание себя, подготовка к жизни, счастье, самовыражение, самоактуализация, самоутверждение, успех;

- *отчуждения* – непонимание, насилие, подчинение администрации, долженствование, приспособление, тревожность, соглашательство, вынужденность, отчуждение, запрет, ограничение;

•экзистенциальные – свобода, совесть, духовность, ответственность, уникальность, осмысленность жизни, обретение ценностей, общение, творчество, любовь, смысл.

В психологии известны несколько инструментов изучения индивидуальных ценностей. Наиболее известные и часто используемые: методика М. Рокича (терминальные и инструментальные ценности); опросник Ш. Шварца (базовые человеческие ценности, представляющие универсальные потребности людей); методики Е.Б. Фанталовой (внутренние конфликты в мотивационно-личностной сфере, «ценностное ядро» личности); морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной; диагностика индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой; методика изучения внешних и внутренних ценностей личности О.И. Моткова.

Принимая во внимание опыт использования вышеперечисленных методик, мы составили методику «Данности современного образования» (Приложение 1), которая позволяет провести количественный и качественный анализ выбора данностей современного образования разными категориями субъектов образования.

Диагностическая цель методики: 1) изучить рефлексивный выбор данностей образования разных субъектов образования; 2) изучить значимость экзистенциальных ценностей образования (свободы, ответственности, совести, общения, любви, уникальности, творчества).

Для исследования были определены четыре группы субъектов образования: 1) студенты магистратуры (62 чел.); 2) педагоги-практики (87 чел.); 3) государственные служащие (79 чел.); 4) студенты бакалавриата (80 чел.).

В процессе проведения исследования по изучению рефлексивных символических ориентаций в образовании получены следующие результаты.

Выбор данностей образования студентов магистратуры

1. *Социально-материальные данности* – социальный статус, карьера, финансовое благосостояние, престижная работа, материальный достаток, подготовка к жизни, общественное признание, уважение коллег³: 128 выборов – 29,5%.

2. *Инструментально-технологические данности* – новизна, механическое заучивание, инновации, знание: 47 выборов – 10,8%.

3. *Данности личностных достижений* – самореализация, уверенность в себе, открытие себя, сила, самовыражение: 142 выборов – 38,1%.

4. *Данности отчуждения* – обязанность, долженствование, административные проверки: 32 выбора – 7,3%.

5. *Экзистенциальные данности* – свобода, понимание мира, осмысленность жизни, творчество, духовность, ответственность: 80 выборов – 14,3%.

Выбор данностей образования педагогов-практиков

1. *Социально-материальные данности* - подготовка к жизни, высокая заработная плата, общественное признание, материальный достаток, социальный статус, признание начальства, уважение коллег, финансовое благосостояние, престижная работа, карьера: 64 выбора – 10,5%.

2. *Инструментально-технологические данности* – знание, технология, технология, инновации, методика, контроль, дисциплина, новизна, оценка, пример для детей, механическое заучивание: 277 выборов – 45%.

3. *Данности личностных достижений* – самовыражение, самореализация, уверенность в себе, радость познания, счастье, открытие себя, понимание себя, сила: 72 выбора – 11,9 %.

³ Данности перечислены в порядке убывания количества выборов.

4. *Данности отчуждения* – подчинение администрации, долженствование, запрет, ограничение, соглашательство, отчуждение, вынужденность, обязанность, озабоченность, насилие: 77 выборов – 12,6%.

5. *Экзистенциальные данности* – ответственность, творчество, осмысленность жизни, смысл, обретение ценностей, понимание мира, свобода, совесть, духовность: 119 выборов – 19,5%.

Выбор данностей образования государственных служащих

1. *Социально-материальные данности* – успех в будущем, финансовое благосостояние, хорошая профессия, уровень жизни, социальный статус, уважение, должность, зарплата: 188 выборов – 34%.

2. *Инструментально-технологические данности* – знания, контроль: 162 выбора – 29,3%.

3. *Данности личностных достижений* – уверенность, самореализация, раскрытие, понимание себя: 79 выборов – 14,3%.

4. *Данности отчуждения* – долженствование, соглашательство, обязанность, подчинение администрации: 34 выбора – 6,1%.

5. *Экзистенциальные данности* – свобода, творчество, смысл жизни: 90 выборов – 16,3%.

Выбор данностей образования студентов бакалавриата

1. *Социально-материальные данности* – престижная работа, карьера, высокая зарплата, материальный достаток, финансовое благосостояние, подготовка к жизни, уважение коллег, социальный статус, признание начальства: 199 выборов – 37%.

2. *Инструментально-технологические данности* – знание, порядок, дисциплина, оценка, инновации, механическое заучивание, контроль, новизна: 88 выборов – 15,7%.

3. *Данности личностных достижений* – самореализация, уверенность в себе, самовыражение, понимание себя, счастье, открытие себя, сила: 109 выборов – 18%.

4. *Данности отчуждения* – запрет, обязанность, отчуждение, вынужденность, долженствование, озабоченность, насилие, ограничение, соглашательство: 78 выборов – 14%.

5. *Экзистенциальные данности* – ответственность, понимание мира, творчество, свобода, осмысленность жизни, смысл, совесть, духовность, поиск ценностей: 86 выборов – 15,3%.

Общие результаты по выборам представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Сравнительный анализ показал *доминирование* данностей:

- у учащихся магистратуры – данности личностных достижений («самореализация», «уверенность в себе») и социально-материальные данности («социальный статус», «престижная работа», «финансовое благосостояние»);

- у педагогов – инструментально-технологические данности («знание», «технология», «инновации», «методика», «дисциплина», «контроль»), экзистенциальные данности («ответственность», «творчество»);

- у государственных служащих – социально-материальные данности («финансовое благосостояние», «успех в будущем»), инструментально-технологические данности («знание», «контроль»);

- в студенческой выборке – социально-материальные данности («престижная работа», «карьера», «высокая заработная плата», «материальный достаток», «подготовка к жизни»).

У учащихся магистратуры (представители разных профессий, возраста, социальной принадлежности), выявлены показатели: ценностное содержание образования для них находится в области *личностных достижений* (самореализация, уверенность в себе) и *социально-материального благополучия* (социальный статус, престижная работа). По этим ценностям в данной группе наиболее высокие количественные выборы. Образование рассматривается как возможность повышения социального статуса, стабильного

заработка, социального признания. Причем, выбор данностей личностных достижений наиболее высокий в сравнении с выборами респондентов других групп (38,1%).

Таблица 2

Сравнительный анализ выборов данностей образования, %

Группы данностей	Выбор				Итого %
	Магистранты, %	Педагогической практики, %	Гос. служащие, %	Студенты, %	
Экзистенциальные	14,3	19,5	16,3	15,3	16,3
Отчуждения	7,3	12,6	6,1	14	10
Личностных достижений	38,1	11,9	14,3	18	20,6
Социально-материальные	29,5	10,5	34	37	27,8
Инструментально-технологические	10,8	45	29,3	15,7	25,3

У педагогов-практиков разных специальностей и направлений (в опросе участвовали учителя начальных классов, воспитатели дошкольных организаций, педагоги-предметники школ разного типа Костанайской области, преподаватели вуза) очевидно значительное преимущество *инструментально-технологических ценностей*. С одной стороны, это предсказуемый результат в рамках профессиональной деятельности респондентов, с другой стороны – явно доминирующая ориентация педагогов на «технологии», «знания» и «контроль», что есть отражение действующей технократической парадигмы современного образования, в которой выбранные данности являются и целью, и содержанием работы учителя. В то же время, в сравнении с другими группами, педагоги показывают наибольшее количество выборов *экзистенциальных данностей* образования (19,5%), где «ответственность» и «творчество» являются приоритетными. Наряду с этим у педаго-

гов один из высоких показателей (в сравнении с другими группами респондентов) по выборам контрценностей – данностей *отчуждения* (12,6%). Наибольшие показатели прослеживаются по выборам: «подчинение администрации», «долженствование», «запрет», «ограничение».

Общий выбор экзистенциальных данностей образования составил 16,3 %.

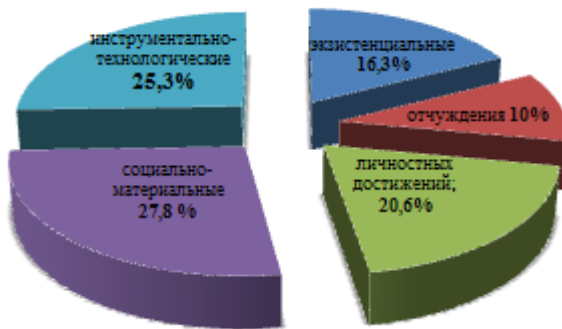


Рис. 1. Рефлексивный выбор данностей образования респондентами

Для студентов являются значимыми *ценности личностных достижений* («самореализация», «уверенность в себе») при слабой выраженности экзистенциальных ценностей. Наименьшими выборами экзистенциальных ценностей являются «совесть», «духовность», «поиск ценностей». Но в студенческой выборке явно доминирует группа *социально-материальных данностей* образования (37% выборов). Очевидна ориентация студентов на образование как возможность материального обеспечения в дальнейшей жизни, содержание которой связано с финансовым благополучием, карьерой и приобретениями.

На первом месте по выборам государственных служащих находятся *социально-материальные данности* образования. Госу-

дарственные служащие также показывают приоритет *инструментально-технологических ценностей*: «знание» и «контроль». Образование для них ассоциируется более всего с данностями: «успех в будущем», «финансовое благосостояние», «уровень жизни». Данности отчуждения у государственных служащих наименьшие в количественном показателе, что отличительно от выборов педагогов и студентов.

Так, в процессе исследования ценностного содержания образования разными группами его субъектов мы выявили, что доминирующими по количеству выборов являются *социально-материальные данности образования*. Наряду с социально-материальными данностями образования во всей выборке высокие количественные значения получены по инструментально-технологическим данностям.

Таким образом, эмпирические данные, полученные в рамках нашего исследования, показали, что в иерархии ценностей образования для разных его субъектов приоритетным остается *знание, технология, дисциплина, контроль*. Рефлексивный выбор ценностей образования разными категориями субъектов образования лежит в области понимания образования как инструмента получения знаний, технологии, материального достатка и социальных гарантий. В выборах педагогической общественности четко прослеживается ориентир на передачу объективных фактов и закономерностей внешнего мира, что подчеркивает доминантность знаниевой и технократической парадигм современного образования.

Резюмируя, подчеркнем экзистенциальную позицию нашего исследования: человеческое бытие не исчерпывается познавательным отношением к миру. Переживания человеком *свободы, ответственности, совести, любви, общения как со-бытийности, творчества и уникальности* в образовательной бытийности становятся воплощением экзистенциальной наполненности образования.

Глава 2. ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 2.1. Свобода, ответственность, совесть как феномены образовательного процесса

Свобода, ответственность, совесть – ключевые экзистенциалы человеческого существования, определяющие смысл жизни, мировосприятие человека.

Ключевые понятия развития человека в контексте экзистенциальной аксиологии связаны с фундаментальной характеристикой человеческого существования – *свободой*, которой избегала традиционная педагогика, добиваясь поставленных целей в образовании технологиями манипулирования личностью. И сегодня нарастают новые глубокие противоречия между поиском экзистенциально-гуманистических оснований образования и продолжающейся традиционной практикой, связанной с несвободой и страхом обучаемых всех возрастов, нередким отчуждением от образовательного процесса, проявляющимся в неприятии, утрате смысла и значимости своего образования, чуждости образовательной среды.

Современное образование поглощено стандартизацией и подотчетностью. Неготовность к свободе – состояние массовой школы сегодня, причем, как со стороны учителя, так и со стороны воспитанников. Много лет господствовала педагогика принуждения, авторитаризма, подчинения. Императив, порой, до сих пор является единственным условием результативности в образовательном процессе.

Современное учительство, в большинстве своем, это учителя советской школы, которые сами не испытали на себе гуманизма. Им сложно понять и принять *свободоспособность* (О.С. Газман) современного школьника как основную характеристику его экзистенциальности, стремления ребенка к более яркому самовыра-

жению, – отсюда приказы, окрики, ограничения, принуждение, подавление, деспотизм и насилие над личностью. Но уповать на систему и идеологию бессмысленно, когда в собственной душе целые пласты несвободы, незрелости, скованности. Необходимо *пережить* тот опыт своей внутренней свободы, внутренней силы, которая дает тебе *способность сделать в мире нечто новое, свое, главное*.

На практике свобода ребёнка – это всегда свобода его творчества, выбора, осуществления себя, проявления и утверждения, это размах творчества, непохожести, уникальности. О «рамках» же свободы вспоминает только тот учитель, который сам живет в категорическом императиве, который сам лишь подчиняется, выполняет требования, отчитывается, у которого никогда не было собственного опыта свободы.

Нередко считают, что по-настоящему свободу мы можем пережить лишь в отсутствии каких-либо ограничений. И в словарно-справочной литературе традиционно «свобода» трактуется как отсутствие внешнего противодействия, неограниченная способность человека действовать в соответствии со своими целями и интересами, независимость от чего-либо или кого-либо. Эти толкования раскрывают далеко неполный смысл феномена свободы, так как определяют лишь внешний ее аспект – свобода «от», которую называют негативной (В. Франкл, Э. Фромм и др.). Негативная свобода приводит к своеволию и анархизму, к переживанию изоляции и одиночества, так как невозможно говорить о конкретной свободе человека вне мира отношений, обязательств и реальной взаимосвязанности с другими.

Важным вопросом в данной теме становится внутренний аспект свободы – свобода «для». Это свобода слушать свою совесть, свобода принимать решения и взять на себя ответственность за свою судьбу (В. Франкл). Это свобода для того, чтобы стать другим, измениться. В образовательном процессе такая позиция бесценна. Важно научиться нам, педагогам, и научить сво-

их воспитанников избавляться от стереотипного мышления о свободе как о вседозволенности и убедиться в том, что мы свободны в своем выборе для развития, совершенства и подтверждения своей уникальности. Свобода предоставляет нам эти возможности. Возможность – английское слово possibility. Possibility происходит от латинского слова «posse» (мочь), которое также составляет корень другого важного в этом контексте слова – «сила, мощь». Значит, если человек свободный, он и могучий и могущий, те есть обладает силой [44].

Свобода как возможность – это возможность хотеть, выбирать и действовать. Это означает возможность изменить себя и свою жизнь, уточняет Р. Мэй. Человек обладает способностью понимать, что его жизнь обусловлена, и, следовательно, выбирает свое отношение к этому. Человек «должен и может» определять свое отношение к изменяемым и неизбежным событиям в своей жизни: согласиться, бороться, отрицать, подтверждать – выбор есть. В конечном итоге, «свобода заключается не в нашем триумфе над объективной природой и не в том небольшом пространстве, что оставлено нам нашей субъективной природой, а в том факте, что наш человеческий опыт включает и то, и другое» [66, с. 292].

Свобода – наивысшая ценность человеческой жизни. С. Кьеркегор в работе «Наслаждение и долг» пишет: «Борясь за свободу... я борюсь за будущее, за выбор: «или – или». – Вот сокровище, которое я намерен оставить в наследство... <Если> я был бы при смерти, я сказал бы ему <сыну>: «Я не завещаю тебе ни денег, ни титула, ни высокого положения в свете, но я укажу тебе, где зарыт клад, который может сделать тебя первейшим богачом в мире, сокровище это принадлежит тебе самому, так что тебе не придется быть за него обязанным другому человеку и этим повредить душе своей; это сокровище скрыто в тебе самом, это – свобода воли, выбор: «или – или» [47, с. 251].

Свобода делает человека тем, что он есть; свобода есть «я сам», собственное «я». Делая выбор, человек выбирает себя, свое

«я». Этого «я» не было прежде, оно явилось лишь с выбором, - размышляет С. Кьеркегор. Влечение к свободе заставляет человека выбирать свое «я» и «бороться за обладание выбранным, как за спасение души» [47, с. 268-269].

Свобода – ценность человеческого существования, в то же время источник многих проблем человека. Характер этих проблем напрямую зависит от субъективного понимания свободы, что проявляется в ситуациях выбора, из которых состоит наша жизнь. Важно заметить: свобода означает выбор между альтернативами, и еще важнее, создание новых альтернатив. Степень свободы человека характеризуется выбором слова, поступка, отношения, ценностей.

Человеческая природа достаточно гибкая, подчеркивает Р. Кочюнас, для того, чтобы, невзирая на всевозможные ограничивающие обстоятельства и условия, свободно выбирать свои способы действия в жизни. Насколько мы чувствуем себя свободными или ограниченными в повседневных ситуациях – от этого зависит качество складывающейся жизни (Р. Кочюнас).

Свобода – непреходящая ценность, но ее развитие – сложный процесс без гарантированного позитивного результата. В зависимости от разных условий свобода может служить и добру, и злу. В практике воспитания проблема соотношения свободы и ее ограничения представляет особую важность. Вдумчивый педагог не может это игнорировать. Какова степень свободы учителя, настолько свободными будут и его воспитанники. Лишь свободный учитель может воспитать свободного ребенка, научить его чувствовать свободу, разумно и по совести жить в ней, нести ответственность за свою жизнь.

Свобода, подкрепленная чувством ответственности как взрослого (за неограниченность полезной деятельности воспитанника), так и ребенка (за способность осуществлять свои намерения, принимать решения) – свобода обдуманная, понятая и принятая. Это подлинная свобода, возможная лишь при наличии нравст-

венной зрелости людей. Воспитание ребенка в свободе – значит, воспитание счастливого, ответственного, зрелого человека.

Но все же, можно ли научить человека быть свободным? Можно ли написать учебник о свободе? Есть ли реальные технологии воспитания свободного человека? Противоречивы как вопросы, так и предполагаемые ответы. Ведь даже чисто педагогические понятия «научить», «технология», «формировать», «управление» и др. изначально несовместимы со «свободой», «внутренней силой», «экзистенциальным выбором», «открытой возможностью». Человек не может быть то свободным, то рабом – он полностью и всегда свободен или его нет (Ж.-П. Сартр).

Первая задача в решении данных проблем – преодолеть стереотипное мышление в представлениях свободы как «вольности», «открытых действий», «неограниченности», «жизни без приказов и нареканий», «что захотел, то и сделал» и т.д. Свобода – это «возможность поступать так, как хочется», – такая трактовка предлагается некоторыми авторами даже в педагогических словарях [92]. На наш взгляд, это некорректно для педагогики и образования. Воспитанник должен понять, что свобода дана ему для осуществления жизненных перспектив и реализации возможностей. Он вправе самостоятельно выбирать пути достижения поставленных целей, – это значит, он свободен. Свободный учитель передаст своим воспитанникам то, что они должны обрести свободу не *от* родителей, учителей, школьной жизни, а *для* своего развития, личностного роста, совершенства.

Свобода непременно сопровождается ответственностью человека за нее, за свой выбор. Ответственность – одна из ключевых тем экзистенциальной психологии, которую экзистенциалисты решают неразрывно с проблемами свободы. Свободу и ответственность за нее они называют одними из «конечных данностей» человеческого существования (И. Ялом, А. Лэнгле, Р. Кочюнас и др.). Подобно духовности и свободе, ответственность принадлежит к первичным феноменам человека (В. Франкл).

Свобода и ответственность в своей сути едины и неразделимы. Везде, где человек свободен, он и ответственен, подчеркивается в экзистенциализме. Позитивный аспект «свободы» непременно сопровождается чувством ответственности, что имеет принципиальный характер для воспитания. Для образовательного процесса проблема ответственности, бесспорно, актуальна, так как успешное достижение целей образования всеми субъектами процесса во многом определяется наличием ответственности у сторон.

Слово «ответственность» имеет много оттенков значения. Словарно-справочная литература «ответственность» определяет либо как способность, либо как отношение. Способность проявляется в понимании личностью соответствия результатов своих действий поставленным целям, принятым нормам. Через отношение ответственность рассматривается как зависимость от чего-либо; внутренняя дисциплина человека; внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентирами. Под «ответственностью» обычно подразумевают подотчетность: финансовую, юридическую, моральную. Общее житейское представление заключено в выражении «ответить за свои поступки», что означает «получить возмездие за нарушение чего-либо». Проведенный нами опрос студентов-первокурсников (17-18 лет, Гуманитарно-социальный факультет, КГУ им. А. Байтурсынова) подтвердил это: ответственность определяется лишь как «выполнение поручений», «долженствование», «наложенные обязательства», «чувство долга»; а ответственный человек только тот, кто своевременно выполняет чьи-либо поручения. Характер данных трактовок принудительно-обязательный. Поэтому есть страх и избегание личной ответственности («Я не хочу брать на себя такую ответственность»), видя в ней лишь принуждение: «укрыться от ответственности», «убежать от ответственности» – данные выражение лишь подтверждают это.

Экзистенциальная ответственность не предполагает вину и последующее наказание, она не связана ни с обязательствами, ни

с обещаниями, ни с чувством долга как это обыденно понимается. Экзистенциальная ответственность – это *посвящение* себя чему-либо, ежедневное сражение *за свои ценности* [курсив автора; 58, с. 21].

Я ответственен за то, что ценно для меня, и степень моей ответственности определяет ценность предмета моей ответственности.

Внешний долг, вынужденные обязательства не имеют ничего общего с экзистенциальной ответственностью. В обратном случае человек противостоит ответственности. Истинное этическое воззрение на жизнь, по мнению С. Кьеркегора, требует от человека исполнения внутреннего долга, к самому себе, к своей душе, которую он должен обрести. Наполнив свою душу ценностями, человек добровольно несет за них ответ. Жизнь такого человека поэтому и отличается внутренним спокойствием и уверенностью, тогда как, напротив, «беспокойнее и несчастнее жизни человека – раба внешнего долга – ничего нельзя себе представить» [47, с. 301].

Если понимать ответственность как обязательство принимать последствия своего выбора, то от этого обязательства, как и от всякого другого, сразу возникает желание избавиться. Но ведь дело не в том, собираюсь ли я стать более ответственным и взять на себя заботу о своей жизни, а в том, что я и так неизбежно это делаю. Экзистенциальная позиция дает нам возможность осознать себя как центр своих собственных переживаний и действий и глубоко внутренне понять свою собственную ответственности за личный вклад, вносимый в свои трудности.

Замечено, что в английском языке при описании человеческих действий используется большое количество слов с приставкой *re-*. В том числе и слово «responsible» (ответственный). Анализ лингвистов показывает, что все подобные слова подразумевают и основываются на способности возвращаться к состоянию самого себя, выполняющего какие-либо действия. Это хорошо видно на

примере способности быть ответственным, означающей, что на человека можно положиться, что может отдать, ответить.

Ответственность, значит *«ответствование»* (Р. Мэй); это мой *ответ* на ситуацию, который находится в *резонансе* с моей высшей ценностью, созвучен ей, – уточняет А. Лэнгле. Ответственность выражается в простых формулах «Я хочу», «Я чувствую», «Я делаю», и ничего не имеет общего с обязанностью. Ответственность – это «дитя» свободы [59].

Итак, за что человек несет ответственность?

Человек несет ответственность за осуществление смысла и реализацию своих жизненных ценностей (В. Франкл). Экзистенциальный анализ не признает человека свободным, не признавая его в то же время ответственным. Человек является существом, свободно принимающим решения. Но принятие жизненного решения – акт не только свободы, но и ответственности, так как свобода, лишенная ответственности, вырождается в произвол. Человек обременен ответственностью за свой выбор жизненных возможностей их реализацию. Эта ответственность за правильное нахождение и реализацию человеком смысла своей жизни.

Человек приговорен быть полностью ответственным за самого себя (Ж.-П. Сартр). Быть ответственным, значит признать себя автором поступка и принять на себя его последствия. Человек, приговоренный быть свободным, несет на своих плечах всю тяжесть мира, он ответственен за мир и самого себя. Я должен целиком принять ответственность за ситуацию, как бы она ни складывалась для меня, со всеми ее последствиями. Я, как автор сложившейся ситуации, с гордостью принимаю за нее ответственность. Эта абсолютная ответственность есть следствие нашей свободы. События осуществляются через мою проекцию, проектируются и осуществляются моими помыслами, желаниями. Все, что со мной происходит и есть я, поэтому мне не следует ни огорчаться, ни бунтовать, ни смиряться [88].

Человек несет ответственность в любви. Любить, значит нести ответственность (Э. Фромм). Любить, значит заботиться, нести ответственность, уважать и знать. Быть «ответственным» – значит быть способным и готовым «ответить», дать «ответ» на нужды другого. Ответственность не связана с обязанностью, это полностью добровольный акт. В любви ответственность непременно связана с уважением, что не позволяет подавлять другого или относиться к нему как к собственности [106, с. 124]. В отношениях матери и ребенка ответственность проявляется как забота. В основе материнской любви находятся ответственность, забота и установка на любовь к жизни, что является безусловным утверждением жизни ребенка [106, с. 135-136].

Человек несет ответственность за самоосуществление. Ответственность за самоосуществление реализуется как способность отойти от той «предложенности», которую предполагает опыт социума, ответить от социального ствола, питаясь с ним из одного корня. По мнению В. Франкла, самоосуществление достижимо лишь как результат, а не интенция. Жизнь человека – это не только стремление удовлетворять собственные потребности или самого себя: «Лишь в той мере, в какой мы забываем себя..., лишь в той мере мы осуществляем и реализуем самих себя». И далее: «Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [102, с. 235].

Ответственная личность полагается на свои собственные возможности и видит много альтернатив простому исполнению общественных ролей. Жизнь такого человека открыта, перспективна и интересна.

Человек несет ответственность за свои затруднения и изменения в жизни (И. Ялом). В психотерапии первым решающим шагом является принятие пациентом ответственности за свои жизненные затруднения. До тех пор, пока человек верит, что его проблемы обусловлены какой-то внешней причиной, терапия бессильна. Пациенты, как правило, сопротивляются принятию

ответственности: «В конце концов, если проблема находится вне меня, с какой стати я должен меняться?». Ответственный человек стремится к изменениям, так как понимает, что все его проблемы находится внутри него, а не вне [111].

Человек ответственен не только «за что-то», но и «перед чем или кем». Каждый экзистенциально ответственен перед высшей ценностью, которую знает в своей жизни. Для одного человека этими ценностями являются собственные убеждения, принципы и позиции, которым он непременно следует. Для другого ценность – это любимый человек, о котором надо заботиться и быть его достойным. Для третьего человека высшая ценность – это Бог, пред которым он хочет предстать, развив все лучшее в себе [59]. Экзистенциалисты подчеркивают, человек ответственен перед Богом и перед совестью (В. Франкл, А. Лэнгле). Я принимаю все свои решения перед лицом моей нравственной совести и Бога. Человек часто более религиозен, чем он сам подозревает. «Ослепленный повседневностью», человек, «мудростью своего сердца всякий раз угадывает присутствие великого; хоть и незримого наблюдателя, перед которым он отвечает за требующееся от него осуществление его личного конкретного смысла жизни» [102, с. 117].

В современной теории и практике образования проблему ответственности важно перевести в позитивную плоскость: ответственность – это не принуждение, не обязательство и не наказание. Ответственность не ограничивает, не заставляет, не подавляет. Быть ответственным – значит быть свободным, быть самим собой. Ответственность предоставляет возможность посвятить себя делу, отстаивать свои интересы, защищать свои позиции.

Воспитывая ответственность, педагог содействует ученику в осознании им собственных жизненных ценностей, ведь «Я ответственен за то, что для меня ценно». Учителю важно понять: то, за что надо нести ответственность воспитаннику, должно быть значимо и ценно *для самого воспитанника*. Ребенок не выполняет

школьные домашние задания, но все свое время посвящает игре в футбол. Для школьного учителя это не значит, что его ученик безответственный, значит, учеба для него на данный момент не является ценностью. Усилить значение школьной деятельности, «оценить» ее – педагогическая задача на данный момент.

Ответственность индивидуальна, ее нельзя разделить или переложить на другого, такова экзистенциальная позиция. Переложить ответственность на другого столь же невозможно, как перестать быть самим собой. В этом моменте соприкосновения индивидуальной и общественной ответственности проявляются проблемы соотношения идей коллективизма и индивидуализма, что для педагогики всегда актуально. В коллективизме вместо конкретного, ответственного человека представлен лишь усредненный тип, а вместо ответственности – конформность и уважение к социальным нормам (В. Франкл). Человек пытается сбросить с себя бремя ответственности в коллективе, где последний играет определяющую роль. Идея коллективизма приводит также к понятию коллективной вины. С людей спрашивают за то, за что они в действительности ответственности не несут. Конечно, эта позиция расходится с коллективистскими теориями советского времени, когда считали, что чувство ответственности связывает человека с обществом, «начиная с ответственности в маленьких, детских делах и детской игре и кончая ответственностью каждого члена общества за сохранение мира на земле» [37, с. 115].

Именно ответственность подчеркивает индивидуальность и неповторимость человека, выделяет его из толпы. Воспитанник должен знать, когда мы пытаемся скрыться в толпе, среди кого-то, мы теряем свою ответственность, перекладывая ее, теряя при этом себя и свою особенность.

Но, следует уточнить, ответственность индивидуальна, но не разъединяет людей. Она есть выражение моей тесной связи с человеком. Воспитанники, неся *ответ* за каждую сложившуюся ситуацию, желания, принимаемые решения, межличностные от-

ношения, становятся истинным сообществом, – ведь «истинное сообщество – сообщество ответственных личностей» (В. Франкл). То есть настоящим коллективом становится общество ответственных людей.

Воспитание ответственности – это воспитание способности к самоосуществлению, личностному росту. В ответственном поведении достигает кульминации самостоятельность человека (А. Лэнгле). Ответственность также подразумевает избирательность (В. Франкл). Огромные потоки информации, темп жизни заставляют нас быть селективными, быть избирательными. Мы должны учиться различать, что существенно, а что нет, за что отвечать, а за что нет, что имеет для нас смысл, а что нет. Поэтому, согласимся с В. Франклом, современное воспитание больше чем когда-либо становится воспитанием ответственности.

Обращаясь к экзистенциальным аспектам феномена совести, тезисно рассмотрим идеи В. Франкла. Совесть – то, что погружено в глубины бессознательного, так как важные экзистенциальные решения, принимаемые «под руководством» совести, всегда не осознаваемые и не рефлекслируемые. В. Франкл приступает к рассмотрению совести, чтобы пояснить «духовное бессознательное». Совесть предшествует любой морали, подчеркивает автор, она – доморальное постижение ценности [100].

Совесть иррациональна, потому что имеет дело не с реальностью, а с возможностью. Для нее открыто не существующее, а лишь то, что должно существовать. Как и любовь, совесть интуитивна, она предвосхищает должное, усматривает то, чего еще нет.

Совесть направляет человека в поиске смысла, поэтому В. Франкл называет ее «органом смысла» и определяет как «способность обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который кроется в любой ситуации» [102, с. 239].

В век распространяющегося чувства смыслоутраты, воспитание должно оттачивать совесть – иммунитет против конформизма и тоталитаризма (которые есть следствия экзистенциального ва-

куума). Только «бодрствующая совесть» (В. Франкл) дает человеку способность сопротивляться, не поддаваться конформизму и не склоняться перед тоталитаризмом [курсив автора; 102, с. 240].

Э. Фромм считает, что совесть не может быть поверхностной или проявляться в человеке лишь на какую-то долю. Совесть, на момент своей «работы», полностью поглощает переживания человека, охватывает все его человеческое существование. Она, как и любовь, и все другие чувства, есть выражение целостного участия существа в эмоциональном переживании [106, с. 145].

Задача совести – открыть человеку «то, что надо» для него в каждой конкретной ситуации. Однако, «то, что надо» для каждого человека свое, разное. Совесть имеет дело с абсолютно индивидуальным бытием [100]. Она не охватывается общими моральными законами, но согласует общий моральный принцип с моими внутренними позициями. «Жить по совести – это всегда абсолютно индивидуально личная жизнь в соответствии с абсолютно конкретной ситуацией, со всем тем, что может определять наше уникальное и неповторимое бытие» [100, с. 251]. Одному человеку не дано знать, был ли прав другой, поступая по своей совести, считает В. Франкл, тогда как неэкзистенциалисты совесть связывают с «голосом общечеловеческого и универсального» [99, с. 31]. Совесть указывает на сопричастность к другому. Значение приставки «со-», аналогична словам «сочувствие», «сообщество», «сострадание», «содружество» и др. Корень слова «весть» от «ведать», «знать» - указывает на то, что совесть дана нам для знания правильности или неправильности поступка, слова или мысли с точки зрения общности, единства людей [99, с. 29].

Обе позиции ценны в образовательном процессе. Первая: «Только ты сам определяешь для себя правильность выбора, не согласуя его ни с кем». Вторая: «Твой выбор согласуется с выбором окружающих». Тот и другой вектор имеют место в воспитании совести.

Совесьть, как и любовь, ответственность, свобода и другие феномены человеческого существования не являются предметом специального изучения в программах школьных курсов. Понимание этих специфических человеческих проявлений основывается на витагенном опыте людей. Житейские высказывания: совесть «мучает», «гложет», «не дает спать, жить спокойно» и т.д. или выражения «нет совести», «угрызения совести» определяют общее *чувствование* совести, но, конечно, не раскрывают глубокого понимания.

Для определения глубины понимания совести и характера ее проявления мы опросили педагогов-практиков.⁴ Самое распространенное мнение о совести – как о внутреннем ограничителе поведения: «рамки, которые человек не должен нарушать», «поступать в соответствии с правилами поведения», «внутренний контролер, дающий оценку поступкам» и т.д. Многие связывают совесть с чертой характера человека, его личностными качествами: «когда человек говорит правду», «правдивое отношение к себе и окружающим», «любит трудиться», в нескольких ответах уточняется, что совесть характеризуется отношением к людям. Подчеркивая интуитивность, интервьюируемые пишут, что совесть это внутренняя сила, не регулируемая человеком: «то, чему я не могу воспротивиться, что заставляет меня правильно поступать...», «то, что заставляет меня вовремя одуматься». Так же, как и в школьных работах, замечено отождествление совести и стыда. Много размытых представлений, судя по которым вообще не ясно, о чем хотели сказать: «чувство, которое возникает при каком-то поведении», «определенное качество», «внешнее и внутреннее состояние человека».

⁴ В опросе участвовали учителя-практики (слушатели курсов повышения квалификации образовательной организации «Академический центр. Start»). Возраст опрошиваемых от 24 до 51 года.

Одно из красивых, на наш взгляд, описаний: «совесть – это – чистота души; когда человек, несмотря на разные испытания в своей жизни, остается чист внутренне...» (Мария М., 43 г.).

Нужно понимать, что совести нельзя научить. Совесть – это личный опыт зрелого человека. В процессе воспитания ребенка мы даем ему лишь предпосылки чувствования своей совести. Каждый человек, взрослея, проходит сам свой путь совершенствования.

Совесть – специфическое человеческое проявление, основанное на предвосхищении несоответствия должному, открытии того, что и как должно быть. Совесть предвосхищает то, за что после будет стыдно.

Совесть интуитивна, и человек, у которого «она есть», умеет ее чувствовать и опирается на нее в своих выборах. Такой человек всегда поступает обдуманно, честно, не причиняя вреда себя и окружающему миру. Мы говорим про него «совестливый человек», «живет по совести».

Таким образом, *свобода, ответственность, совесть* составляют ядро экзистенциально-ценностных оснований образования. Поскольку образовательный процесс, в своей глубинной сути, есть процесс образования новых смыслов, отношений, значимости своего осуществления, он принципиально несовместим с принуждением и ограничением; ответственность и совесть – это те внутренние регуляторы самостоятельного выбора своего образовательного пути, определения жизненных позиций человеком.

§ 2.2. Любовь как действие в диаде «учитель-ученик»

В жизни современного человека наблюдается кризис чувств, – такую поднимают проблему ряд философов и психологов (Р. Мэй, Э. Фромм, И. Ялом и др.). Люди теряют способность любить в мире, где развитие техники превалирует над развитием человеческих отношений. В век перемен, когда рушатся старые мифы, и «весь мир объят беспокойством» (Р. Мэй), человек чувствует себя неуверенно и одиноко. По мере развития цивилизации, люди отдаляются друг от друга и утрачивают понимание смысла любви друг к другу. Любовь, пишет Р. Мэй, которая была всегда опорой и помогала справляться с жизненными ситуациями, стала проблемой. Люди становятся надменными, высокомерными и отстраненными. Неспособность чувствовать и боязнь близости привела нас к тому, что любовь стала казаться невероятной редкостью, иллюзией [66, с. 7-8]. Реальностью нашей жизни становятся отчуждение, отстраненность, полное равнодушие и одиночество человека, единственным способом преодоления которых является *любовь*.

Согласно распространенному мнению, слово «любовь» означает некое эмоциональное состояние, которое с трудом поддается определению. Скорее всего, точно описать все истоки и проявления любви не представляется возможным, тем более с научной точки зрения. Не зря замечено: «Психологи, возможно, поступили бы мудро, если бы отказались от ответственности за анализ этого термина и предоставили это поэтам» [10, с. 419].

Все же любовь как неотъемлемая составляющая человеческого существования всегда привлекала к себе внимание исследователей разных научных цехов. В педагогике, на наш взгляд, феномен любви заслуживает большего и особого внимания. Несмотря на свою значимость, «любовь» лишь сравнительно недавно стали рассматривать как педагогическую категорию, так и в словарно-

справочной педагогической литературе предложение статей о любви ограничено.

Педагогический энциклопедический словарь под ред. Б.М. Бим-Бада трактует любовь как «высшее чувство, проявляющееся в глубокой эмоциональной привязанности личности к другому лицу или персонализированному объекту» [76, с. 135]. Здесь указано, что для педагогики наибольшее практическое значение имеют возрастные параметры любви и подробно раскрыты ее психофизиологические основы. Авторы обошли стороной все другие педагогические аспекты любви, в частности, вопрос о любви как составляющей взаимодействия учителя и ученика.

Находим статью «любовь к детям» в педагогическом словаре Г.М. и А.Ю. Коджаспировых, которое непременно поддерживаем: любовь к детям – «специфическая деятельность по усилению личностного начала в каждом ребенке, развитию его способностей к самоопределению и самореализации, самостоятельной выработке системы жизненных ценностей и отношений» [41, с. 76]. Данное определение приближено к главной сути феномена любви в педагогике и образовании, но, оно, на наш взгляд, требует уточнения и большего углубления в суть проблемы, что и позволит сделать нам экзистенциальный аспект решения вопроса.

Как педагог-практик, я всегда считала, что отношения с моими учениками в какой-то степени должны выходить за рамки непосредственного профессионального контакта. Интуитивно чувствовала, что выстраиваю педагогическое взаимодействие, в первую очередь, как человек, начинающий личностные отношения. Впоследствии это стало профессиональной позицией. Подтверждение права на ее существование нахожу в экзистенциальной психологии: экзистенциалисты выстраивают терапевтические взаимоотношения, акцентируя внимание на *любви* как основе этих отношений и гаранте позитивных результатов взаимодействия (здесь подчеркивается, что закономерностями терапевтических отношений обладают все человеческие взаимоотношения:

«учитель – ученик», «родитель – ребенок», «руководитель – подчиненный» и т.д.).

Существует распространенное мнение, что любовь ребенок должен получать в семье, к школе это чувство не имеет никакого отношения. Учителя теряются от откровенных проявлений любви детей, порой не зная, как реагировать на них. Соответственно дети редко находят в школе то душевное тепло, к которому они стремятся. У. Глассер даже предлагает в школах любовь рассматривать на уровне социальной ответственности [24, с. 27]. Ш.А. Амонашвили, педагог начальной школы, первым принципом педагогической деятельности называет любовь к ребенку. Без нее нельзя воспитать «гуманную душу в человеке». Ребенок становится счастливым, как только ощущает к себе искреннюю и бескорыстную любовь [1, с. 15]. Л.Л. Шевченко характеризует проявление любви как степень развития нравственного сознания учителя. Доверие, уважение, требовательность, чувство меры, справедливость, великодушие, доброта характеризуют отношения учителя и учеников в любви. К перечисленным качествам относятся и взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимная требовательность и ответственность [109, с. 26]. О.А. Казанский посвящает свой труд педагогике «как любви» и считает, что сотрудничество в отношениях «учитель-ученик» – это и есть проявление любви. Любовь, подчеркивает автор, снимает тревожность и дает ощущение безопасности [39, с. 17]. В.А. Ситаров и В.Г. Маралов рассматривают любовь как ненасильственное действие в педагогике и считают, что любовь – это усиление другого человека как личности. Только любящий педагог стремится произвести значимые изменения в своих воспитанниках, предоставляет им возможность самоопределиться и самореализоваться [90, с. 54-55].

Замечено, что традиционно в научной литературе авторы предлагают определение любви с позиции ее субъекта. Так, любовь выражается в «напряженной потребности в человеке»,

«страстном желании обладать человеком» [47, с. 76]; «помещении объекта в центр своих жизненных потребностей» [92, с. 144]; «стремлении субъекта быть максимально полно представленным своими личностно-значимыми чертами в жизнедеятельности другого» [93, с. 272]. То есть в центре внимания находится субъект желания и *его* потребности. Также делается акцент на том, как переживает субъект любви свое состояние: потребность любить играет роль в его личностном самоутверждении, становлении; неудовлетворенная потребность ухудшает психофизиологическое здоровье человека и т.д. Как подчеркивают авторы, наиболее важный изучаемый аспект в психологии любви, – связь между способностью к любви и отношением субъекта к *самому себе* [91].

Данные научные утверждения неоспоримы, но, обращаясь к экзистенциальному основанию любви, отметим следующую особенность, которая и легла в основу дальнейшего рассмотрения нашей темы. Экзистенциальная психология не связывает способность любить и отношение субъекта к самому себе. Здесь акцент делается на установлении связи между способностью любить и отношением в этой любви к *другому*. В «экзистенциальной любви» на первый план становится не субъект, а объект желания. Более значим не тот человек, который любит, а которого любят. Любимый человек становится ценностью. Любовь позволяет увидеть перспективу, открывает уникальные возможности человека, которого любишь. Поэтому, решая вопросы любви, экзистенциалисты активно оперируют понятиями «забота», «знание», «усиление», «открытие», «понимание», «принятие», что особенно актуально для педагогики. И сквозь призму этих понятий мы делаем попытку приблизиться к феномену любви.

Любовь как открытие. «Экзистенциальная» любовь позволяет увидеть другого человека как абсолютную индивидуальность, во всей его неповторимости. Любовь открывает мне, любящему педагогу, уникальные возможности каждого воспитанника, его

ценностную перспективу, и в этом особенность педагогического процесса. Педагогика, как и любовь интуитивна, она должна видеть то, чего еще нет. Только любя я способен открыть в человеке ценное, предвосхитить еще не реализованное.

Подчеркивая диалектичность любви, Э. Фромм замечает: только любя, отдавая себя другому и проникая в него, я нахожу себя, я открываю себя, я открываю нас обоих, я открываю человека [106, с. 126]. Любить – значит открыться самому, вторит Р. Мэй [66, с. 101]. В каждом человеке есть нечто такое, что мешает видеть свою душу насквозь. Запутавшись в житейских проблемах, человек, порой, не в состоянии открыть своей души другим; «тот же, кто не может открыться перед другими, не может любить и, следовательно, несчастнейший человек в мире» [47, с. 206]. В любви человек открывается всем чувствам, мыслям, впечатлениям, познает новые грани своих эмоций и переживаний, становится более искренним. Ситуация вокруг, как правило, переживается в положительном аспекте. На этом фоне обогащаются отношения педагога с воспитанниками, что гарантирует успех и результативность взаимодействия.

Любовь как понимание и принятие. Чтобы суметь понять другого, человек по крайней мере должен быть готов любить его, – пишет Р. Мэй [67, с. 143].

Любовь предоставляет возможность и проявляет способность понимания и принятия другого человека. В. Франкл определяет любовь как «возможность сказать кому-то «ты» и еще сказать ему «да» [102, с. 248] в поисках. Сказать «да» означает понять уникальность и неповторимость другого человека, принять его ценность и необходимость.

Принятие человека и его понимание есть непрменные условия в выстраивании помогающих отношений, считает К. Роджерс. Учитель, создавая помогающие отношения, обеспечивает личностный рост своих воспитанников, улучшает их жизнедеятельность. Принятие К. Роджерс объясняет как теплое от-

ношение к человеку, который, безусловно, обладает ценностью, независимо от его состояния, поведения или чувств. Понимание – это тонкая эмпатия к каждому чувству и высказыванию человека, как он сам воспринимает их в настоящий момент [81, с. 39]. Принятие само по себе мало что значит без понимания, подчеркивает автор. Только когда учитель видит и *понимает* поступки и мысли ребенка так, как ребенок сам их видит и понимает, учитель *принимает* их, тем самым, усиливая личность своего воспитанника.

Для понимания необходимо глубокое включение в жизнь своих учеников, чему способствует саморефлексия учителя. Учителю следует постоянно себя спрашивать: Кем являюсь я для детей в настоящий момент? Какая задача сейчас стоит передо мной? Какие отношения с детьми я создаю? Что меня беспокоит? Каким меня видят мои ученики? О чем я мечтаю? Чего ждет от меня Н.? Как я влияю на него? Смог ли я помочь ему? Что его тревожит? В чем причина его неудачи? И т.д.

Способности понимать, как и способности любить в целом, нужно учиться. Ж.-П. Сартр пишет, что понять – значит измениться, превзойти самого себя. Эта способность требует постоянной концентрации, усиленного внимания, умения быть независимым от оценок, умения отвлечься от собственных проблем.

Понимание и принятие учителем открывают возможность воспитаннику учиться понимать и принимать себя. Чтобы понимать себя, для человека важно, чтобы его кто-нибудь понимал. Когда меня понимают, я учусь понимать себя. Когда два человека делятся пониманием, они общаются, – подчеркивают экзистенциалисты.

Итак, когда ребенок для меня действительно ценен и необходим, когда я принимаю его ценность и необходимость, становятся возможными продуктивные взаимоотношения с ним. Только в этом случае происходят значимые изменения в личности моего воспитанника. Для учителя всегда актуальной должна быть цель понять внутренний мир своего воспитанника, принять его мысли

и чувства такими, какие они есть, какими сам ребенок воспринимает их в настоящий момент.

Любовь как знание. Р. Мэй указывает на тесную этимологическую связь между глаголами «познать» и «любить» [67, с. 142]. Знать другого человека, значит любить его. Знание и любовь по отношению к другому связаны между собой и определяют участие в его жизни.

Знание, как одна из сторон любви, становится содержательным, когда обусловлено заботой и заинтересованностью. Уважать человека невозможно, не зная его. Знание проникает в самую суть жизни другого, если я сумею преодолеть нарциссизм в себе, подняться над заботой о себе, увидеть другого его глазами [106, с. 125].

Экзистенциалисты различают *знакомство* с человеком и *знание* о нем. Когда мы хотим узнать человека, то знание о нем должно быть подчинено факту его действительного существования. Данные, которые мы знаем о воспитаннике, могут быть весьма точными и стоящими ознакомления с ними. Но смысл экзистенциального взаимодействия заключается в том, чтобы *«ухватить существование другого человека, произошедшее на совершенно ином уровне, отличном от конкретного знания о нем»* (курсив автора, Р. Мэй). Очевидно, что знание условий жизнедеятельности другого человека важно; знакомство с характером его межличностных отношений может иметь прямое отношение к исследуемой проблеме; информация о его социальном окружении, несомненно, тоже относится к делу. Но эта информация образует некую форму, конфигурацию, которая проявляется при встрече с человеком. Мы не можем чувствовать другого человека, когда наше сознание полно уже готовой информацией о нем.

Как правило, учитель, в первую очередь, знакомится с личным делом первоклассника до того, как увидит его. В распоряжении учителя информация о семье, результаты собеседования при приеме в школу, т. е. отдельные моменты, из которых складыва-

ется определенный смысл вместо действительного существования ребенка. Человек исчезает (Ж.-П. Сартр). И еще раз отметим, что важность изучения конкретных данных и сведений о человеке несомненна, но оно должно быть вторичным.

Классическая разница между *знакомством* и *знанием* о заключается в случае, когда мы не можем почувствовать другого человека из-за негативного настроения по отношению к нему, когда, держим его на расстоянии, сопротивляясь пониманию.

Любовь как усиление. Я люблю своих учеников, значит, я хочу, чтобы они стали лучше – основополагающий принцип деятельности педагога. Любовь «наращивается» на понимание и принятие уникальности и ценности каждого своего воспитанника. За пониманием и принятием в каждой педагогической ситуации следуют конкретные действия, способные улучшить жизнь воспитанников, усилить их личностные качества.

М. Бубер в своих работах использовал выражение «утверждая другого». Утверждение человека значит принятие его скрытых возможностей. В педагогическом процессе утверждение воспитанника – это работа на перспективу, его потенциальные возможности. Учитель ошибается, если не видит в своем ученике перспективы изменения, воспринимает его уже сформировавшимся, развитым, причем, независимо от возраста учащегося. Если качества воспитанника я принимаю как находящиеся в процессе становления, то, тем самым, усиливаю его потенциальные возможности, а в дальнейшем способствую реализации.

Педагог усиливает личность своего воспитанника в том случае, если он сам уверен в своей силе, способен к самоутверждению. Он должен иметь то, чему хочет научить воспитанника. Если человек не способен самоутвердиться, он не способен к подлинным отношениям с другим человеком. Педагогическое общение потому и называется взаимодействием, что представляет непрерывный процесс, в ходе которого каждая из сторон берет и дает. В этом диалектичном процессе каждый утверждает свою

индивидуальность относительно другого человека. Р. Мэй называет это даже «эксплуатацией партнера», но без него, уточняет, не может быть никаких серьезных отношений [66, с. 155].

Любовь как забота. Когда что-то действительно имеет для нас смысл, мы проявляем заботу. Любовь – это всегда забота, отмечает Э. Фромм [106, с. 124]. Очевидный пример – любовь матери к ребенку: если она о нем не заботится, никто не убедит нас, что она его любит. Так, Э. Фромм заключает: *«любовь есть деятельная озабоченность, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим»* [курсив автора; 106, с. 124].

Психотерапевты называют заботу особым типом интенциональности [69, с. 317]. В психотерапии это интенция желать пациенту выздороветь. Педагогический процесс без интенции усилить своего воспитанника невозможен. Если для учителя происходящее с учеником не имеет смысла, и он не ощущает в себе стремление улучшить его жизнь, то на этом педагогика заканчивается. В английском языке первоначальный смысл «интенциональности» и «заботы» заключается в глаголе «tend», что означает иметь тенденцию, склонность, стремиться, а также – беспокоиться, присматривать, ожидать, проявлять внимание, заботиться. Именно в этом смысле забота проявляется как любовь.

Забота означает активное действие по отношению к другому, она – противоположность апатии. Озабоченность по отношению к любимому человеку вынуждает нас трудиться, улучшать его жизнь. «Любовь и труд неразделимы. Любят то, над чем трудятся, и трудятся над тем, что любят» [106, с. 124]. Поэтому забота учителя выражается в непрерывной активности, направленной на благо своих учеников.

Забота о другом – характерная черта *ненуждающейся любви*, которую И. Ялом называет лучшим вариантом межличностных отношений. Любовь должна быть свободной от того, чтобы нуждаться в другом, без «слепого увлечения, вожделения, восхище-

ния или служения себе» [114]. Зрелые, свободные от нужды отношения И. Ялом характеризует следующими положениями.

1. Заботиться о другом означает относиться бескорыстно – отделиться от сознательного внимания к себе.

2. Заботиться о другом значит со всей возможной полнотой знать другого и сопереживать ему.

3. Заботиться о другом значит заботиться о сущности и росте другого.

4. Забота активна. Зрелая любовь любит, а не любима. Мы любяще отдаем, а не «влекомы» к другому.

5. Забота – это способ человека быть в мире.

6. Зрелая забота вытекает из богатства человека, а не из его бедности – из роста, а не из потребности. Человек любит не потому, что нуждается в другом. Нынешняя любовь – результат силы.

7. Забота взаимна. Поскольку человек по-настоящему «поворачивается к другому», он меняется. Поскольку человек приводит другого к жизни, он также становится в более полной мере живым.

8. Зрелая забота не остается без награды. Человек изменен, человек обогащен, человек осуществлен, экзистенциальное одиночество человека смягчено. Через заботу человек получает заботу [114].

Обозначенные в вышеизложенном тексте позиции доказывают, что о любви важно думать как о жизненной *позиции*. Феномен любви не раскрывается в рамках лишь *отношения* к другому, связанного с чувствами и эмоциями; любовь – это активная деятельность, непрерывная работа, в основе которой экзистенциальная потребность соединения с другим человеком. Как слиться с другим существом и в этом слиянии утратить и затем заново обрести себя, – главная экзистенциальная проблема любви. В этом и ее парадокс: любовь является высочайшей степенью осознания самого себя как личности и высочайшей степенью погруженно-

сти в другого, – отмечает Р. Мэй [66, с. 336]. В служении делу или любви к другому человеку человек осуществляет себя сам, - подтверждает В. Франкл. Чем больше он отдает себя делу, чем больше он отдает себя своему партнеру, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он, по сути, может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания [102, с. 236].

Любви нужно учиться. Это искусство, как называет любовь Э. Фромм, требует от человека определенных физических и психологических затрат. Главным условием достижения способности любить Э. Фромм называет преодоление в себе нарциссизма. Если я хочу овладеть искусством любить, я должен учиться различать свои нарциссические представления о людях от их реальной сути, независимо от моих потребностей и интересов. Это есть объективность – «способность видеть людей и вещи такими, *какие они есть*, объективно, и уметь отделять эту *объективную* картину от той, которая складывается под влиянием собственных страхов и желаний» [курсив автора; 106, с. 171]. Способность судить объективно есть *разум*, а эмоциональная установка, стоящая за разумом, есть установка *скромности* [курсив автора; 106, с. 172]. Иначе, человек, который хочет овладеть искусством любви, должен быть скромным, объективным и разумным.

Любовь возможна всегда лишь в условиях свободы и никогда – в условиях принуждения, в этом случае педагог гарантирует своим воспитанникам позитивное эмоциональное существование, а в непосредственном процессе обучения – обеспечение эмоционального комфорта, - это становится основополагающей педагогической задачей. Для ее осуществления следует быть *реальным* человеком, не пытаться играть роль учителя, а быть искренним, делиться своими сомнениями, радостью, неуверенностью, изменениями настроения с учениками.

Выделяя основные моменты, касающиеся «экзистенциальной» любви, еще раз отметим: любовь означает, что *существование другого имеет для меня смысл*. Это стремление к другому человеку, в основе которого желание отдавать, заботиться, улучшать его жизнь и нести за это ответственность. Человек, который любит, способен:

- видеть другого человека таким, каков он есть, понять и знать в его конкретности и уникальности;
- принять ценность и необходимость человека;
- утвердить человеческое существование другого;
- открыть еще не реализованные личностные возможности человека, перспективу его развития.

Таким образом, любовь педагога определим как *деятельное участие в жизни воспитанника с целью усиления его личностных возможностей, знания, понимания и принятия его уникальности и необходимости, открытия и реализации его ценностной перспективы*.

Каждый учитель задает себе вопрос: какие отношения с учениками я создаю? И, безусловно, каждый учитель согласится, что в ценностной основе *настоящего* взаимодействия с учениками находится любовь. Настоящий учитель уверен, каждый его воспитанник есть абсолютная индивидуальность, обладающая уникальными возможностями. *Мой воспитанник обладает ценностью независимо от его состояния, поведения или чувств. Я принимаю своего воспитанника, значит, я создаю такие отношения, в которых он станет лучше*.

§ 2.3. Педагогическое общение: экзистенциальное измерение

Как психологический феномен категория общения в психологии исследована достаточно глубоко и подробно. Изучены функции, механизмы, уровни, стили общения (В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, Л.А. Петровская, В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, В.А. Лабунская и т.д.). Существует немало определений понятия общения. Большинство из них сводятся к тому, что общение представляет собой специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми. Кроме того, эффективное общение определяется исследователями как субъект-субъектное (или диалогическое) общение. Педагогическое общение выделяется как особый, самостоятельный феномен, а не просто как один из видов межличностного взаимодействия.

Самое распространенное толкование педагогического взаимодействия: процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. Педагогическое общение трактуется как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [75].

Актуальным становится вопрос: педагогическое взаимодействие – это формальное общение или встреча, со-бытийность учителя и ученика в образовательном процессе?

Осознание того, что общение – универсальное условие человеческого бытия, где проявляется и переживается человеческая сущность, пришло в науку рано. Благодаря усилиям представителей гуманистической и экзистенциальной психологии (Дж. Бюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкла и др.), такой ракурс рассмотрения общения становится одним из приоритетных в психологии. Несмотря на традиции, заложенные

русской философской мыслью (Н. Бердяев, В. Соловьев, П. Флоренский, С. Франк, Л. Шестов), культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского экзистенциальными идеями М. Бахтина и онтологией человеческой жизни С.Л. Рубинштейна, экзистенциально-гуманистические идеи широкого распространения в советской психологии не получили. Этому не способствовала общественная ситуация, и сама психология была не готова к онтологическому уровню анализа психологических явлений, в связи с чем сами ученые рассматривали его как перспективу психологии XXI века.

В контексте экзистенциализма понятие *общение* приобрело особый смысл, характеризующий форму совместности педагога и учащегося как *глубинное общение*. Причастность, принятие, присутствие, эмпатия, конгруэнтность, переживание, понимание, открытость, забота, ненасилие, свобода – базовые измерения и принципы, передающие акт глубинного педагогического общения.

В этом случае общение двух людей становится *встречей*, что экзистенциалисты называют единицей общения.

Пользуясь терминологией экзистенциалистов, *встреча* является единицей работы учителя и ученика. Многозначность встреч образуют смысловое пространство, в котором определяется смыслозначимость образования для каждого из участников процесса. Особый аспект коммуникативного взаимодействия учителя и ученика есть смысловое взаимодействие, в процессе которого содержание учебного процесса начинает восприниматься как личностная ценность, имеющая личностный смысл, и может быть рассмотрена как смысловая коммуникация, как «преодоление глухоты к чужой экзистенции» (К. Ясперс), – практически не рассматривается в психолого-педагогической литературе.

В психолого-педагогическом контексте важно особое отношение и внимание к тому экзистенциальному уровню общения, на котором только и возможно действительно *быть вместе* с чело-

веком. Уровень общения определяет степень включенности и глубины самоосуществления участников межличностного взаимодействия, а также то, насколько полно присутствует и как глубоко погружен в это взаимодействие каждый его участник. Дж. Бюдженталь, развивая идеи К. Юнга, утверждает, что мир личности и межличностных взаимоотношений никак не умещается в одной плоскости. Этот мир имеет *глубину*, внутреннюю вертикаль, в нем есть несколько слоев, уровней (С.Л. Братченко).

В процессе общения, подчеркивает С.Л. Братченко, развивая идеи Дж. Бюдженталья, все время осуществляется сложное движение не только «по горизонтали», но и «по вертикали», происходит изменение уровня «погружения» взаимодействия на разные «этажи» субъективности [15; 17].

Именно эта сложная и трудноуловимая глубинная динамика общения лежит в основе выделения уровней межличностного взаимодействия в концепции Дж. Бюдженталья, где описываются семь основных уровней глубины общения:

- 1) формальные отношения;
- 2) поддержание контакта;
- 3) стандартная беседа;
- 4) критические ситуации;
- 5) интимность;
- 6) личное бессознательное;
- 7) коллективное бессознательное.

В качестве различительных признаков уровней общения выбраны два важнейших аспекта вовлеченности человека в общение: *доступность* и *выразительность*. Доступность – это степень открытости влиянию другого человека и ослабления защит от чужого воздействия. Выразительность – это уровень готовности человека «раскрыться без маскировки», а также готовности приложить усилия, чтобы выразить свою субъективность и позволить другому понять себя. Изменения в этих двух аспектах отражаются на качестве взаимодействия [15].

Педагоги и учащиеся вступают во взаимодействие друг с другом существенно разными способами, которые создают различные условия друга для друга. Но реальные жизнеизменяющие процессы возможны не на любом уровне общения, а лишь при достаточном углублении.

Основные характеристики экзистенциального взаимодействия психотерапевта и пациенты тождественны всем человеческим отношениям, но еще в большей степени, взаимодействию в диаде «учитель – ученик», подчеркивают экзистенциалисты. На основе анализа «правил» экзистенциального общения, выделены три наиболее значимых его психологических измерения: *присутствие, принятие, переживание*.

Первое измерение. Присутствие. Экзистенциальные психотерапевты под присутствием подразумевают, что отношения терапевта и пациента рассматриваются как настоящие [108, с. 188]; когда происходит переживание коммуникаций пациента на множестве разных уровней одновременно [69, с. 21].

Присутствие – ключевое понятие в концепции глубинного общения Дж. Бюджентала. Оно означает нечто гораздо большее, чем простое «физическое пребывание». Полноценное присутствие включает, прежде всего, осознание своей субъективности, контакт с внутренней жизнью, с потоком собственных переживаний.

Присутствие – это состояние открытости, сопричастности, прислушивания к диалогу с другим. Естественно, присутствие означает соприкосновение с непосредственными и актуальными переживаниями, но, что нельзя путать с сентиментальными отношениями к другому человеку.

К. Ясперс отмечал: «Что мы теряем! Какие возможности понимания мы упускаем, потому что в единственно решающий момент нам, несмотря на все наши знания, не хватило простой силы полного человеческого присутствия!» [цит. по: 108, с. 188].

«Любой психотерапевт является экзистенциальным в той мере, в какой он хороший терапевт, т.е. насколько он оказывается способным воспринять пациента в его реальности и характеризуется способами понимания и присутствия...», – пишет Р. Мэй [69, с. 15]. Это означает, что любой педагог в той мере является хорошим, в какой он способен на глубинное общение со своими учениками, т.е. способен воспринять ребенка в его реальности посредством понимания и присутствия.

Измерение второе. Принятие. Что же значит *принимать* другого человека? Философ Г. Марсель анализирует это слово следующим образом. Принимать – это значит допустить к себе кого-либо извне, принять его у себя, – пишет французский философ [61, с. 23]. «У себя» – очень интимное, продолжает автор, полное тайны отношение. «У себя» – это значит есть некая *своя* среда, которая насыщена качествами, присущими себе, что позволяет узнавать себя. Принимать – это значит вводить другого, чужого в определенную таким образом зону и в какой-то мере допускать в ней участие. Принятие у себя предполагает отдачу своего, а значит, самого себя.

В контексте данного философского анализа педагогическая трактовка слова *принимать* может звучать следующим образом: учитель принимает своего ученика – значит, вводит его в пространство своей свободы и любви, своих забот о нем, тем самым, отдавая себя, свою свободу и любовь.

Принятие стоит в одном ряду с *пониманием*, писал К. Роджерс. Понимать, по К. Роджерсу, значит испытывать «тонкую эмпатию» к каждому чувству и высказыванию воспитанника, уметь воспринимать переживания ребенка так, как он переживает их в настоящий момент. Принять, значит испытывать теплое отношение к воспитаннику как к человеку, который, безусловно, обладает ценностью независимо от его состояния, поведения или чувств.

Обучение, считал К. Роджерс, должно быть значимым. Значимо оно в том случае, если возникают изменения в поведении человека, его взглядах и личности. Искренность педагога, его конгруэнтность, понимание и принятие ученика – это залог успешности и достижения максимальных результатов в образовательном процессе.

Измерение третье. Переживание. Термин «переживание» используется не в привычном для научной психологии смысле, как непосредственная, чаще всего эмоциональная, форма данности субъекту содержания его сознания, а для обозначения особой *внутренней деятельности, внутренней работы*, с помощью которой человеку удастся перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией [21, с. 5].

В аспекте глубинного педагогического общения переживание, по Ф.Е.Василюку, составляет основной предмет приложения усилий педагога, помогающего личности в процессе образования [21]. Педагог должен быть в состоянии понять своего ученика на всех уровнях его коммуникаций. Здесь работает целый «арсенал» способов понимания и переживания другого человека – слова, выражение лица, жесты, расстояние, испытываемые чувства. Р. Мэй называет это «возвышенной, эмпатийной, «телепатической» коммуникацией» [69, с. 21].

Профессия учителя относится к той категории профессий, которые называют помогающими (К. Роджерс), коммуникативно-насыщенными (С.Л. Братченко). «Помогающие отношения» К. Роджерс трактует как отношения, в которых, «по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества» [81, с. 44]. Здесь, безусловно, следует обратить внимание на комплекс индивидуально-психологических особенностей педагога, влияющих на характер и содержание его обще-

ния с учеником: понимание психологических тонкостей взаимодействия; эффективное вступление в контакт и выстраивание отношений на различных уровнях – от формальной коммуникации до глубинного общения (Дж. Бьюдженталь); способность определить смысловую наполненность общения и всего образовательного процесса.

Обоснованию принципов глубинного педагогического взаимодействия способствуют принципы человеко-центрированного подхода в психологии и психотерапии, главная идея которых сформулирована К. Роджерсом: человек обладает огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный фасилитирующий психологический климат. Педагога, который помогает самому ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста», К. Роджерс называет фасилитатором (поддерживающим). Фасилитирующий («фасилитация» от англ. facilitate – облегчать, помогать, способствовать) психологический климат в пространстве общения педагога и его воспитанников подразумевает соблюдение следующих принципов.

Принцип экстенциональности. Экстенциональность – открытость опыту, что является условием конструктивного творчества и продуктивной деятельности (К. Роджерс). Когда человек открыт, раскрепощен, свободен, он умеет воспринимать и оценивать множество противоречивой информации, и это есть источник для его творческого развития.

Принцип ненасилия. Ненасилие подразумевает согласованность действий педагога с потребностями обучающихся, соучастие в равной степени всех субъектов образовательного процесса, сотрудничество между собой и совместную направленность на конечный результат, обоюдное сопереживание и сочувствие [28]. Ненасильственные действия направлены на актуализацию позитивных переживаний обучающихся, позитивный опыт проживания

ния взаимодействия с учителем. Насильственные действия педагога, наоборот, ориентированы на наказание, ограничение, переживание отрицательных эмоций и, как следствие, отчуждение (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов).

В качестве конкретных способов осуществления педагогического ненасильственного действия назовем такие, как просьба вместо требования или приказа, убеждение вместо физического или агрессивного словесного воздействия, организация вместо жесткой дисциплины, компромисс вместо конфронтации и т.д. Педагоги-практики и психологи подчеркивают, что особенно в дошкольном и младшем школьном возрастах особое значение имеет тактильный контакт (Ш. Амонашвили, Ю. Гиппенрейтер и др.). Филогенетически доброжелательное прикосновение – это знак эмоциональной безопасности. Когда позитивный контакт отсутствует, ребенок просто перестает понимать, о чем говорит учитель.

Принцип свободы. Для каждого ребенка мы должны оставлять пространство, в котором он будет обретать свободу, воспитывать в себе умение делать выбор и нести ответственность за него. Так, А. Маслоу пишет о *разрешающем режиме* как создании возможностей для самостоятельного удовлетворения своих потребностей ребенком и возможности делать выбор, то есть «позволить ему быть», существовать таким, какой он есть. При нормальном развитии ребенок сам может выбрать ту нишу, в которой ему будет хорошо и комфортно для дальнейшего роста. Иначе, в образовательном процессе для каждого ребенка мы должны оставлять пространство, в котором он будет обретать свободу, воспитывать в себе умение делать выбор и нести ответственность за него.

Как сторонники воспитания свободной личности, экзистенциалисты утверждают: чем больше давление на ребенка, тем больше развивается поведение противодействия. Ребенок не захочет вступать в конструктивное взаимодействие с воспитателем, тем более, осознанно подходить к решению собственных про-

блем, когда отношения с воспитателем строятся на подчинении, подавлении, ограничении.

«Разрешающий режим» в процессе воспитания развивает непосредственность ребенка, как в поведении, так и в его деятельности. Мы даем возможность ребенку проявления и развития неограниченного творчества, фантазии, воображения, чего так не хватает в авторитарной педагогической позиции [62, с. 160].

Чем больше ребенок свободен, тем больше готов к сотрудничеству. А конструктивное сотрудничество и свобода есть истоки самоутверждения ребенка. Экзистенциалисты отводят значимое место свойству личности самоутверждаться. У каждого человека есть потребность сохранить свою «центрированность» (Р. Мэй), что проявляется в принятии решений, выборе, отношении к воле.

Принцип комплементарности (от лат. complementum – дополнение). Смысл в педагогическом общении: противостояние, противоборство, противоположности снимаются за счет взаимного дополнения, соединения.

Источником для развития личности является, безусловно, и сам педагог со своим профессиональным поведением, суждениями, позициями, отношениями. Взаимодействие учителя и ученика характеризуется обоюдной поддержкой, зависимостью, помощью. Выполняя свои функции, педагог дает возможность и воспитаннику выполнить свои. Р. Лэйнг назвал это комплементарностью. *Комплементарность* – «функция человеческих отношений, посредством которых другой завершает или дополняет Я», - пишет Р. Лэйнг [55]. Учитель своим присутствием, деятельностью, отношением способствует самовыражению, самоопределению ученика, и так же ученик может позволить учителю выразить себя в профессиональной сфере. Так, идет одновременно двусторонний творческий взаимообогащающийся образовательный процесс.

Принцип диалога. Наибольшую конкретность и определенность проблема становления и развития диалога нашла в трудах

М. Бубера, где бытие представляется как диалог между Богом и человеком, человеком и миром. Важный вопрос, который проясняет М. Бубер, касается возможной взаимности в общении между людьми в связке «Я-Ты». Основной способ переживания «Я-Ты» отношений – диалог. Философ ссылается здесь на взаимоотношения между подлинным воспитателем и его воспитанником. Чтобы раскрыть потенциал ученика, надо видеть в нем конкретную личность во всем богатстве присущей ей субъективности. Воспитатель усматривает в подопечном не простую сумму качеств, стремлений и сдерживающих факторов. Он воспринимает его как со-автора образовательного процесса. Но для этого важно, чтобы ученик каждый раз оказывался партнером во взаимодействии с учителем, который может быть активным участником диалога с учителем [18].

Так, подчеркнем, что педагогическое взаимодействие в аспекте экзистенциализма – процесс глубинный, богатый, определяющий суть образовательной бытийности и модус бытия каждого человека. Общение, выстраиваемое субъектами образовательного процесса, должно быть обоюдно значимым и воспитывающим, в котором они раскрываются как самоценные и неповторимые личности. *Значимое* общение – ценностное, к которому стремишься, общение, которого не хочешь лишиться. *Воспитывающее* общение – общение, которое дает почву для качественных, конструктивных новообразований в развитии человека. Ключевыми характеристиками воспитывающего общения являются *диалог, открытость, свобода, ответственность, любовь, переживание, понимание, принятие, вовлеченность*.

Такая педагогическая позиция доступна далеко не каждому педагогу. Прежде всего возрастает его ответственность перед воспитанниками: ответственность в своей искренности, открытости и желании оказать действительную помощь и поддержку. При таком подходе не остается места требованиям и приказам.

И в заключении обратимся к простым словам индийского деятеля М. Ганди, которые так созвучны нашей теме: «Немного о воспитании сердца. Я не верю, что это можно делать с помощью книг. Этого можно достичь благодаря «живому прикосновению» учителя» [23].

§ 2.4. Уникальность и творчество – движущие силы развития человека

*...Нет ничего обиднее человеку...,
как сказать ему, что он не оригинален,
слаб характером, без особенных талантов
и человек обыкновенный
Ф.М. Достоевский. Идиот*

*Непохожесть
всегда настораживает людей.
Вам кажется, что ваша оригинальность
производит сильное впечатление,
но она как раз отделяет людей от вас
(Анаис Нин. Дневник)*

Уникальность и творчество человека – два фундаментальных экзистенциальных символа образовательной бытийности. По нашей оценке, наряду со *свободой, ответственностью, совестью, любовью, общением* уникальность и творчество определяют сущность образования, является условием его завершенности и вовлеченности человека в образовательный процесс.

Уникальность невозможно выразить на языке научных понятий, потому что разум делает нас похожими. Через разум, через книги и пророков люди делаются одинаковыми (М. Хайдеггер). Неповторима лишь чувственная сфера человека, его экзистенция как переживания здесь и теперь.

Акцентируя внимание на особенности человека, уникальности его бытия, экзистенциализм в данном отношении был и до сих пор остается реакцией на тенденцию стандартизации, которая стала особенно мощной в XX века и проявилась в самых разных областях. Так, разбирая категорию «повседневное бытие-вместе-с другими», ранний М. Хайдеггер считал самым важным ввести «экзистенциал», который он обозначал написанным с прописной буквы немецким неопределенно-личным местоимением *Man* и разъяснял через понятия «усредненность», «выравнивание» и т.д.

Мир – это противоположность индивидуальности. Когда мы думаем одинаково, смотрим, читаем, как смотрят и читают все, теряем подлинность своего существования, подчеркивают экзистенциалисты. Отдельный человек в повседневном бытии действует не сообразно своей собственной свободе и ответственной решимости, а оказывается движимым и руководимым непостижимым и незаметным влиянием Мир (М. Хайдеггер, О. Больнов).

Уникальность как непохожесть, особенность человеческого бытия составляет смысл существования человека. Уникальность человеческого существования заключается в возможности как осознанного самосозидания, так и саморазрушения, как раскрытия потенциального содержания, так и самоуничтожения. Особую роль в человеческом существовании играет необходимость не только заниматься актуальной деятельностью, но и придавать своему существованию цель и смысл, составлять представление о том, какой должна быть жизнь и сам человек. Исполнение предназначения предоставляется самому человеку, наделенному свободой выбора и осознающему ответственность за последствия этого выбора.

Уникальность жизни растущего человека проявляется в его стремлении к самосовершенствованию, сосредоточению на поиске смысла жизни и смысла своего образования; проявляется в свободе, творчестве, развитии внутренних сил и потенциалов. Педагогическое действие учителя должно поддерживать это стремление, должно содействовать желанию растущего человека отличаться, быть непохожим, быть особенным.

Ключевым ценностным образовательным аспектом феномена уникальности человека является то, что *стремление к отличию – движущая сила развития человека*. Базовая идея экзистенциалистов: *быть – значит отличаться*.

Уникальность – одна из ключевых категорий экзистенциалистов, которую, по их мнению, невозможно выразить на языке научных понятий. Уникальность подчеркивается экзистенциали-

стами во всех аспектах рассмотрения человека. Уникальность означает непохожесть на других: то, что человек существует как личность, означает абсолютную непохожесть его бытия на бытие другого человека.

Каждая отдельная личность есть нечто абсолютно новое, подчеркивает В. Франкл. С каждым человеком, появляющимся на свет, приходит нечто абсолютно новое. Это новое связано с духовной экзистенцией, которая не передается по наследству [104, с. 4].

Следует заметить, что при изучении экзистенциальных аспектов феномена уникальности человека, мы столкнулись с равнозначным использованием двух понятий: «уникальность» и «индивидуальность». По нашей оценке, данные понятия, зачастую, не разделяются по смысловому значению, отождествляются и, нередко, синонимизируются.

Понятийно-терминологический анализ позволил нам определить, что индивидуальность традиционно определяется как *совокупность черт*, отличающего данного человека от других людей и определяющих своеобразие его личности. К инструментальным проявлениям индивидуальности относятся характер и способности [2, с. 348]. Уникальность же определяет *своеобразие бытия* отдельного человека, существующего в данный момент времени и в данном пространстве. Но, трактовка понятия «уникальность» не предлагается в словарно-справочной литературе, несмотря на то, что уникальность – одна из ключевых категорий как экзистенциализма в философии и психологии.

Итак, если *индивидуальность* – это совокупность качеств и отличительных черт, свойств, выражающих сущность отдельного человека, то *уникальность этой индивидуальности* заключается в неповторимости, непохожести, особенности каждого момента жизни «здесь и сейчас», бытия отдельного человека в целом.

Уникальность жизни человека совсем не означает его совершенство. Именно из несовершенства человека следуют его неза-

менимость и невосполнимость, считает В. Франкл [102]. Каждый из нас несовершенен по-своему. Более того, подчеркивает автор, человек неповторим именно в силу своего отклонения от норм и стандартов. Если бы все люди были идеальны, тогда каждого человека всегда можно было бы заменить любым другим.

Чем более специфичен, особенен человек, тем он менее соответствует норме. Проявление индивидуальности – это отказ от нормальности и идеальности [102]. Однако значимость и привлекательность этой индивидуальности, смысл и ценность человеческой личности всегда связаны с людьми, рядом с которыми существует человек. В образовательном контексте эта мысль чрезвычайно важна.

Таким образом, значимость индивидуальности согласуется с сообществом человека. Сообщество, в свою очередь, нуждается в уникальных личностях (В. Франкл).

Обретение индивидуальности человека и отношения с другим человеком находятся в диалектической связи. Именно в отношениях с другим происходит утверждение индивидуальности человека. И, если человек неспособен самоутвердиться, он неспособен к подлинным отношениям с другим человеком (Р. Мэй). Индивидуальность проявляется в рамках первоначального «мы» и благодаря этому «мы». Первоначальное «мы» является задним планом, на фоне которого человек осуществляет «паломничество» к сознанию себя [66, с. 342].

Но другая сторона вопроса: толпа (или масса), в отличие от сообщества, не терпит индивидуальности. Растворяясь в толпе, человек теряет и чувство достоинства, и чувство ответственности. Он не в состоянии выделить себя из окружающего.

Человек, о котором мы говорим «индивидуальность», является особенным, отличающимся от других. Такой человек не просто выделяется из своего окружения, он сам сознательно выделяет себя оригинальностью и самостоятельностью мысли, «небанальностью» чувства, силой воли, какой-то собранностью и внутрен-

ней страстностью», – так характеризует индивидуальность С.Л. Рубинштейн [84, с. 638]. Но подобные индивидуальные различия как яркие, сильные качества личности присущи далеко не каждому человеку.

Самоосуществление личности, становление индивидуальности, уникальности бытия возможны лишь в том случае, если человек способен сознательно выделить себя из окружения, обладает определенной внутренней силой, ответственностью, если человек уверен в себе и остается верен самому себе.

Уверенность человека в собственной необыкновенности экзистенциальный психотерапевт И. Ялом называет универсальным верованием. Это одно из универсальных верований, которое обеспечивает чувство безопасности, замечает в описаниях своей психотерапевтической практики автор. Необыкновенность – это «вера в свою неуязвимость, прочность и нетленность», это то чувство, которое помогает нам поддерживать ощущения жизненного подъема, защиты от неудач и ошибок. Я необыкновенный – значит, я всегда на высоте, со мной ничего плохого не произойдет [111, с. 6].

Заметим, что не представляет ценности внешняя непохожесть человека. Именно неповторимость внутреннего мира субъективных переживаний, своеобразие жизни являются составляющими смысла существования человека.

Современная жизнь, жизнь технологий, рекламы и офисов, больше способствует тому, чтобы утратить индивидуальность, нежели обрести ее. Эту мысль экзистенциалисты подчеркивали еще в прошлом веке, уступающем XXI-ому по ритму и образу человеческой жизни. В жизни все механистично, предсказуемо; человек знает, что его ожидает завтра, люди дорожат тем, что думают одно и то же, пишет Ж.-П. Сартр в своих романах. О предопределенности жизни, повседневной рутине человека своего времени размышляет Э. Фромм: «От рождения до смерти, от понедельника до понедельника, с утра до вечера – все действия за-

программированы и производятся в соответствии с заведенным порядком» [106, с. 119]. Даже чувства человека, считает мыслитель, предопределены; книги, фильмы, удовольствия, прогулки – все во власти заранее определенной современной жизни: «Книги навязываются читательскими клубами, фильмы – владельцами киностудий и кинотеатров и ими же оплачиваемой рекламой...» [106, с. 119].

Итак, основные идеи проблемы уникальности человеческого бытия:

1. Экзистенциальный взгляд на человека берет начало из конкретного и специфического осознания уникальности бытия отдельного человека, существующего в конкретный момент времени и пространства.

2. Уникальность бытия человека имеет позитивное начало, если согласуется с сообществом окружающих людей. Сообщество нуждается в уникальных личностях.

3. Утверждение индивидуальности происходит рядом с другими людьми. Индивидуальность всегда должна проявляться в яркой и эффектной форме своего осуществления. Индивидуальные различия как яркие, сильные качества личности присущи уверенному, позитивному человеку.

4. Жизнь каждого человеческого существа незаменима и неповторима. Уникальна в том числе и жизненная задача человека, равно как и пути ее осуществления (В. Франкл).

Творчество как фундаментальная непосредственность (Г. Марсель) – венец самоосуществления человека. Источником творчества, творческого акта является стремление человека реализовать себя, определить и осуществить смыслы своего существования, «стремление к расширению, раскрытию, развитию, взрослению – стремление выразить и активизировать способности организма и своей сущности» (К. Роджерс).

Существует много подходов к исследованию феномена творчества человека, немало написано трудов о природе творчества,

его мотивации. И все же поиск даже формального определения процесса творчества сталкивается с проблемами и трудностями. Мы не ставим задачу детально анализировать процесс и результат человеческого творчества (это, отчасти, неразрешимая задача), сравнивать подходы разных научных школ. В нашем исследовании важно акцентировать внимание на том, что творчество и образование, творчество и ценность – суть объединяющие понятия, взаимно дополняющие друг друга, отражающие цель и результат двустороннего образовательного процесса. Творчество человека как экзистенциальная ценность определяет сущность образовательного процесса, является условием его продуктивности, наполненности и завершенности.

Общий смысл экзистенциальной позиции в проблеме творчества: творчество – это акт откровения относительно истины нашего существования; это средство раскрытия того, что обычно спрятано от повседневного сознания. Творчество – это усиление себя. Творческая личность – это тот, кто способен сказать что-то истинное относительно того, что значит быть человеком (М. Хайдеггер).

Основные характеристики «экзистенциального» творчества обобщил Э. Спинелли, предлагая экзистенциально-феноменологический анализ творчества [95]:

1. Конкретный акт творчества имеет собственный импульс; это обеспечивает его восприятие как «чего-то пришедшего сверху».

2. Он сродни некоторым измененным состояниям, которые пробуждают чувство уверенности, контроля, возможно даже всемогущества.

3. Это дает опыт того аспекта «Я», который обычно (или никогда) не доступен.

4. Он содержит в себе значительный элемент неожиданного. Даже когда конечная цель ясна, различные новые пу-

ти/события/возможности возникают вдруг ниоткуда и могут даже изменить в целом цель/основу/смысл/финал работы.

5. Это то, что поднимает творческую личность над повседневной жизнью, ее проблемами и заботами.

6. Творческий акт основан на потребности в самовыражении, общении с миром с целью обосновать свою ценность и реализовать возможность достичь чего-то уникального.

7. Этот процесс сохраняет свою тайну, хотя она и должна быть импульсивно воспроизведена.

Путь утверждения творчества во взрослой жизни – это путь борьбы, преодоления трудностей. На это указывал еще Л.С. Выготский, говоря о том, что одаренность развивается только через преодоление. Р. Мэй, как и другие экзистенциальные психологи, подчеркивал связь творчества с мужеством. Не зря психологи разных научных цехов отмечают целый ряд эмоционально-личностных проблем у одаренных детей, с которыми им приходится с большим или меньшим успехом справляться, прикладывая для этого немало усилий.

Наиболее глубоко проблема связи творчества с преодолением себя разработана одним из ведущих представителей современности в экзистенциальной психологии С. Мадди. Его статья «Творчество – тяжелая работа», посвященная экзистенциальным аспектам творчества. С. Мадди резко критикует традиционную линию исследования творчества, в которой доминирует легкое, романтическое отношение к творчеству как к чему-то полностью свободному. С. Мадди спорит с тем, что нужно создать некую среду, обеспечивающую свободу действий, и в этой среде будет проявляться максимальный прирост креативности. Автор не согласен с тем, что, уменьшив все внешние влияния среды, человек начнет творить и его потенциал найдет свое выражение. В том же ключе С. Мадди критикует и теории самоактуализации: когда понятие творчества становится настолько «демократичным», что может быть применено к любому человеку, освободившемуся от внеш-

них ограничений, оно становится пустым, ничего не значащим понятием.

По какому пути пойдет развитие личности, зависит прежде всего от степени развития личностного потенциала. В первую очередь, считает Д.А. Леонтьев, от таких характеристик, как мужество (жизнестойкость) и интеграция личности. При дефиците мужества и личностной интеграции наиболее вероятно – подавление творчества, конформная позиция. То есть снова подчеркивается творчество как сила, как преодоление, как стержень человеческого духа [47; 48].

Для того чтобы творить, творчески реализовать себя, должен быть тот активный субъект, который себя осуществляет. Творческий акт реализует новое, не бывшее в мире. Но он предполагает творческого субъекта, в котором дана возможность самопреодоления и самовозвышения в творчестве небывшего. Это есть величайшая тайна человеческого существования, по мнению Н. Бердяева. Быть личностью трудно, быть свободным, значит, взять на себя бремя. Конечно, легче отказаться от личности и от свободы, жить под детерминацией, под авторитетом [6].

Так, творчество – это не просто счастливое, безмятежное состояние вдохновения. Наоборот, обычный результат творческих действий состоит в нарушении существующего положения вещей в обществе независимо от того, в какой области осуществляется творчество, и от того, в какой степени сам творец это предвидит. Создавать – значит нарушать существующее положение вещей, и общество, среда всегда противодействует такому нарушению, поскольку любая социальная структура стремится к сохранению своего статус-кво.

Таким образом, психология уникальности и творчества акцентирует внимание не только на познавательных процессах, но и на экзистенциальных проблемах бытия человека в мире, способах его существования. В основе творчества человека – его открытость к возможностям в мире, способность стать сильным, спо-

способность видеть новое. *Стремление к отличию – движущая сила развития человека.* Через творческую деятельность в жизнь воплощается смысл, своя центральная жизненная позиция, что есть ценностный фундамент образования человека.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Каков человек, такова и его философия
И. Фихте*

Следует отметить, немало экзистенциальных вопросов обозначено в образовании: Что есть свобода? И есть ли свобода? Как учить свободе? Как учить любви, совести? Насколько мы можем способствовать самоосуществлению личности? Что есть любовь в профессии учителя? Где границы свободы и вседозволенности? и т.д. Поиск ответа на эти вопросы – в личной философии каждого учителя.

Сегодня учитель находится в ситуации сложного выбора: «на разломе» парадигмальной целостности образования. С одной стороны, технократический подход, репродуктивные технологии традиционного обучения, в рамках которых отечественное учительство работало не одно десятилетие. С другой – гуманистические тенденции, обращение к правам и свободе человека, стремление к антропоцентричности как ключевому принципу образовательной стратегии. Но современному учителю довольно сложно делать выбор в общей образовательной системе технологий, контроля, тестирования, погоне за баллами, выбора правильной кнопки, а не осознанного понимания и размышления. ЗУНы, которые так стремимся преодолеть, все же остаются главной ценностью образования, главной его целью и смыслом. Вопрос: «Каким ты стал, человек?» уступает свои позиции вопросу: «Что ты знаешь?».

Когда философия учителя изменится, изменится все – философия образования, психологии, философия личностного роста и развития человека, философия того, как помочь стать человеку тем, кем он стремится стать на глубинном уровне своего существования. Мы сейчас находимся на пути таких изменений в концепции деятельности учителя, его профессионально-

педагогического потенциала. Новое видение проявляет новые возможности педагога, открывает глубинный смысл образования как основного феномена человеческой жизни, очертить который возможно системой семи экзистенциальных ценностей: *свободы, ответственности, совести, любви, уникальности, общения, творчества.*

По книгам нельзя научиться любви, уважению своего воспитанника, умению быть свободным и научить быть свободным другого. Трудно зафиксировать такие результаты. Традиционно педагоги любят определять уровень воспитанности ученика, проводить уроки добра, мужества, вежливости. Но каким образом измерить внутреннюю свободу ребенка, определить «степень и качество» его умения любить, его честности? Как измерить искренность любви учителя, степень свободы, чувства ответственности за свои действия? Как быть учителю, которому важно понимать и знать о способности своего ученика любить, заботиться о другом, о его чувственности, доброте? Поэтому мы говорим об экзистенциально-психологическом подходе в образовании как *установке* на деятельность. Педагог должен сам понимать, проживать и чувствовать свою свободу, ответственность за нее, совесть, любовь в общении, свою уникальность и творчество. Тогда и его ученики сохраняют в себе эти ценности.

ГЛОССАРИЙ

Аксиология (от греч. axios (ценность) и logos – слово, понятие) – учение о ценностях образования, философская теория общезначимых принципов, определяющих направленность человеческой деятельности и мотивацию человеческих поступков.

Антропоцентризм – философская позиция, основанная на признании центрального места человека в мироздании.

Аутентичная личность – человек, который посредством того, кем он стал, строит новое отношение к социуму и к обществу в целом. Он сопротивляется окультуриванию. Он чуть в большей степени становится членом человеческого рода и в меньшей – членом конкретного общества (*А. Маслоу*).

Бытие – индивидуально уникальный паттерн возможностей личности (*Р. Мэй*).

Взаимодействие педагогическое – детерминированная образовательной ситуацией особая связь субъектов и объектов образования, основанная на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве и приводящая к количественным и/ или качественным изменениям в организации педагогического процесса (*Е.В. Коротаева*).

Взаимодействие педагогическое – преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях (*В.А. Сластенин*).

Взаимодействие субъект-субъектное – деятельность субъектов вместе, со-вместная деятельность, со-трудничество, со-бытие.

Выбор – действие по принятию определенных решений при наличии их альтернатив.

Духовность – обладание позитивно направленной энергией жизни, энергией любви, энергией творчества; особая сила внутренней чистоты и благородства, возвышенность внутреннего мира человека (*В.И. Берлов*).

Жизнь – это длительная серия выборов индивида, в которой основным фактором является сам человек, то, чем он уже стал (включая его цели, его отвагу или страх, его чувство ответственности, силу его Я и его волю и т.д. (*А. Маслоу*)).

Забвение – вид существования, основанный на том, что Ман предпринимает постоянные попытки избавиться от груза ответственности за существование путем ухода в будничные дела, попытки утешить себя с помощью этих дел относительно своего бытия и все больше делать себя чуждым самому себе (*М. Хайдеггер*).

Забота – одна из ярко выраженных граней проявления любви по отношению к кому-либо, заключающаяся в оказании всесторонней помощи, проявлении повышенного внимания, создании дружественной психической атмосферы и т.п. (*В.И. Берлов*); деятельное отношение к человеку, направленное на оказание помощи, содействие благу и счастью человека и вытекающее из сострадания или обязанности (*В.А. Мижерииков*); профессиональная потребность педагога.

Забота – бытие сущего, являющегося человеческим существованием (*М. Хайдеггер*); забота есть вопрос бытия, а ее зов есть совесть.

Заброшенность – неизбежное возлагание ответственности за существование на свое собственное бытие-в-мире, т.е. на самого себя (*М. Хайдеггер*).

Здоровый рост индивидуальности (рост в направлении самоактуализации) – психологическое здоровье в своем хронологическом созревании; процесс, характеризующийся тем, что новый опыт субъективно переживается как более значимый и волнующий, приносящий больше внутреннего удовлетворения (*А. Маслоу*).

Комплементарность – функция человеческих отношений, посредством которой другой завершает или дополняет Я (*Р. Лэйнг*).

Конгруэнтность – точное совпадение переживания и сознания человека в процессе коммуникации. Искренность человека. Неконгруэнтность выражается в двусмысленной и неясной коммуникации (*К. Роджерс*).

Любовь – это всегда забота (*Э. Фромм*).

Любовь (в профессиональной деятельности педагога) – деятельное участие в жизни воспитанника с целью усиления его личностных возможностей, знания, понимания и принятия его уникальности и необходимости, открытия и реализации его ценностной перспективы.

Любовь как ненасильственное действие – желание самореализоваться в другом, произвести в нем позитивные, значимые изменения с целью усиления его личности, что осуществляется на фоне доброжелательности и взаимопонимания (*В.А. Ситаров, В.Г. Маралов*).

Мир – есть то, что образует «мировость» существования, т.е. бытие человека в мире; является видом бытия человеческого существования и проникновением в трансцендентальное состояние человеческого существования, делающим возможным преодоление понятия сознания и сопутствующего ему понятия отрешенности от мира и изолированности субъекта (*М. Хайдеггер*).

Ненасилие – это идеологический, этический и жизненный принцип, основе которого лежит признание ценности всего живого, человека и его жизни, отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, способа решения политических, нравственных, экономических и межличностных проблем и конфликтов, утверждение и усиление способности всего живого к позитивному самопроявлению (*В.А. Ситаров, В.Г. Маралов*).

Ответственность – «ответствование» (Р. Мэй); это мой ответ на ситуацию, который находится в резонансе с моей высшей ценностью, созвучен ей (*А. Лэнгле*).

Переживание – особая внутренняя деятельность, внутренняя работа, с помощью которой человеку удается перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией (*Ф. Василюк*).

Помогающие отношения – отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества (*К. Роджерс*).

Понимание – тонкая эмпатия к каждому чувству и высказыванию человека, как он сам воспринимает их в настоящий момент (*К. Роджерс*).

Принимать – это значит вводить другого, чужого в определенную таким образом зону и в какой-то мере допускать в ней участие. Принятие у себя предполагает отдачу своего, а значит, самого себя (*Г. Марсель*).

Принятие себя (самопринятие) – способность перевести свои слабые качества в достояние собственного опыта.

Принятие человека – теплое отношение к нему как к человеку, который, безусловно, обладает ценностью независимо от его состояния, поведения или чувств (*К. Роджерс*).

Присутствие – это состояние открытости, сопричастности, прислушивания к диалогу с другим.

Психологическое здоровье – тождественно самореализации, эмоциональной зрелости, индивидуации, самоактуализации, аутентичности, полноценной человечности и т.д. (*по А. Маслоу*).

Разрешающий режим – создание возможностей для самостоятельного удовлетворения своих потребностей ребенком и возможности делать выбор, то есть «позволить ему быть», существовать таким, какой он есть (*А. Маслоу*).

Самоактуализация – делящаяся актуализация потенциала, способностей и талантов, полноценная реализация миссии, призвания, судьбы или профессии, увеличение знаний о человеческой природе и ее принятие, непрерывное движение к целостности, интеграции или синергии внутри личности (*А. Маслоу*).

Самость – взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожидания будущего; выражение общей тенденции организма вести себя таким образом, чтобы поддерживать и усиливать себя.

Самоутверждение – субъективная удовлетворенность человека процессом и результатом своей деятельности. Возникает как следствие самореализации.

Самоценность – это то, насколько я считаю себя достойным уважения, внимания и любви окружающих, вне зависимости от тех результатов и успехов, которые я в данный момент демонстрирую (*С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина*).

Свобода – внутренняя собранность человека, внутренняя форма личности, не нуждающаяся во внешнем «влиянии, воздействии», чтобы делать свое дело; право искать и находить свое собственное счастье или радость (*А. Лоуэн*).

Свобода личности – есть та аксиологическая вершина, к которой устремлен суммарный вектор истории психотерапии (*Ф. Василюк*).

Свободный человек – человек, который искренен с самим собой (*А. Лоуэн*).

Со-бытие – бытийная общность людей, предполагающая, несмотря на препятствия и «непрозрачность» другого, выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого, а также чувство ответственности и преданности, которое включает в себя и я, и ты, и мы (*В.И. Слободчиков*).

Существование – область между способностью человека принять решение и поведенческой реакцией, т.е. принятием решения; область, где человек никогда не будет просто совокупностью драйвов и детерминированных форм поведения (*Р. Мэй*).

Существовать – значит выходить за пределы самого себя, абстрагироваться от физической, психической своей данности (*В. Франкл*).

Счастье – духовная субстанция динамического процесса проживания состояния высокой удовлетворенности жизнью как таковой, оно может быть отдельный момент взаимодействия с миром или в определенный период жизни в виде аккордной эмоциональной оценки прожитого периода жизни (*Е.П. Павлова, Н.Е. Щуркова*).

Счастье – здоровое, нормальное состояние какого-нибудь существа, при котором существо может беспрепятственно удовлетворять и действительно удовлетворяет индивидуальные, характерные потребности и стремления, относящиеся к его сущности и к его жизни (*Л. Фейербах*).

Счастье – это хорошее расположение духа, благосостояние, гармония, симметрия и невозмутимость (*Демокрит*).

Творческий процесс – получение в процессе деятельности нового нестандартного продукта, возникшего из уникальности индивида, с одной стороны, и материала, событий, людей или обстоятельств его жизни – с другой стороны (*К. Роджерс*).

Творчества источник – человеческое стремление к самоактуализации, к реализации своего потенциала (*по К. Роджерсу*).

Уникальность – своеобразие бытия отдельного человека, существующего в данный момент времени и в данном пространстве.

Феномены экзистенциальные – бытийные способы человеческого существования, посредством которых человек обретает смысл жизни, понимает себя в каждой своей роли и стремится через такие смысловые горизонты объяснить одновременно бытие всех вещей.

Ценности – доминанты сознания и экзистенции, направленные на достижение совершенного бытия, креативно влияющие на внутреннее развитие личности и окружающий мир через наполнение их значимостью и смыслами (*Л. Баева*).

Ценность – некий личностный смысл (*Олпорт Гордон В.*).

Ценность – тот внутренний язык, на котором мы описываем нашу собственную психологическую реальность.

Экзистенциал – есть некий определитель экзистенции, конкретная форма экзистенциального выбора человека, в котором осуществляется его подлинное бытие.

Экзистенциализм – единственная теория, придающая человеку достоинство, единственная теория, которая не делает из него объект (*Ж.-П. Сартр*).

Экзистенциализм (от англ. – «existence» – «проявляться», «становиться») – сосредоточение на существовании личности; это акцент на человеческом бытии в том виде, в котором оно проявляется, становится» (*Р. Мэй*).

Экзистенциальная ценность – результат индивидуального признания объективной бессмысленности бытия и конструирования индивидом собственной ценностной системы посредством выбора и принятия ответственности за этот выбор перед самим собой.

Экзистенциальный – относящийся к существованию, ссылающийся на него; термин используется в трех значениях: для обозначения 1) переживаемого существования как такового, т.е. специфически человеческого способа бытия; 2) смысла существования; и 3) личного стремления к выявлению смысла в своем существовании, т.е. воли к смыслу (*В. Франкл*).

Экзистенция (от лат. exsistentia) – это общая онтологическая характеристика подлинного бытия; существование в его простой фактичности.

Экстенциональность – открытость опыту, возможность восприятия множества противоречивой информации. Противоположна психологической защите. Условие конструктивного творчества (*К. Роджерс*).

Эмпатическое понимание – постоянное отражение чувств другого человека во взаимодействии с ним.

Эмпатия – интуитивное познание психики другого в процессе непосредственного общения, определение эмоционального состояния, намерений, мыслей воспринимаемой личности (*К.М. Левитан*).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1995.
2. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6-13
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
4. Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: Монография. М.: Прометей. МПГУ, 2003. 240 с. <http://astresearch.narod.ru>.
5. Баева Л.В. Экзистенциальная природа ценностей // автореф. дисс. на соиск.доктора филос.наук, Волгоград, 2004г. 45с.
6. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1991. 447с.
7. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. М.:«Ювента», СПб (при участии психологического центра «Ленато», СПб), 1999. 300 с.
8. Больнов О.Ф. Новая открытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение // Философская мысль. 2001. № 2. С. 137-145.
9. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. СПб.: Изд-во «Лань», 1999. 224с.
10. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. М.: Вече, АСТ, 2000. 560 с.
11. Большой толковый словарь по культурологии. Кононенко Б.И.. 2003
12. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. № 5. 1997. С. 27-35.
13. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 9-17.
14. Братченко С. Ребенку в школе должно быть хорошо / Первое сентября. 8 июля. 2000. № 50. С. 3.
15. Братченко С.А. Экзистенциальная психология глубинного общения. М.: Смысл, 2001. 197 с.

16. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 19-30.
17. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.:СМЫСЛ, 1997. С. 201-221.
18. Бубер М. Проблемы человека. Перспективы // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 88-98.
19. Бьюдженталь Дж. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности // Эволюция психотерапии: В 3-х т. М.: «Класс», 1998, Т. 3. С. 180-207.
20. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
21. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
22. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 24-34.
23. Ганди М. Педагогика ненасилия / Перевод с английского, предисловие и составление В.А. Василенко. Кировоград, 2011. 300 с.
24. Глассер У. Школа без неудачников. Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1991. 184с.
25. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. СПб.: Речь, 2005. 317 с.
26. Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 161-167.
27. Губман Б.Л. Культурология XX век. Энциклопедия. М., 1996.

28. Гуманистическая педагогика, гуманистическая психология: грани соприкосновения: Краткий словарь / Авт.-сост. Н.Н. Ниязбаева. Костанай: Изд-во КГУ им. А.Байтурсынова, 2006. 33 с.

29. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Эдмунд Гуссерль; Пер. с нем. А. В. Михайлова. - М.: Дом интеллектуальной книги: CEU Press, 1999.

30. Долгова В.И., Аркаева Н.И. Смысложизненные ориентации: формирование и развитие. Челябинск: Искра. 2010. 229 с.

31. Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальный антропоцентризм: о самоосуществлении человека // Вестник КазНПУ. Серия «Психология». 2011. № 3. С. 71-79.

32. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ. СПб.: ИМАТОН-М, 2000.

33. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург: «Наука», Уральское отделение, 1998. 312 с.

34. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 3-16.

35. Знаков В.В. Понимание экзистенциального выбора: жизнь в страданиях или эвтаназия // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 3-12.

36. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. Т.26 № 1. 2005. С. 18-28.

37. История педагогики / Под ред. М.Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1981. 367 с.

38. Каган М.С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург, ТОО ТК "Петрополис", с. 205. // <http://aesthetics.philosophy.spbu.ru> // Дата обращения 3.11.2012.

39. Казанский О.А. Педагогика как любовь. М.: Российское педагог. агентство, 1995. 133 с.

40. Камю А. Миф о Сизифе; Бунтарь. Минск: ООО «Попурри», 2000. 544 с.

41. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000.
42. Корчак Я. Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990. 493с.
43. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 344 с.
44. Кочюнас Р. Свобода и психотерапия // hpsy.ru.
45. Кочюнас Р. Со-бытие как главное событие в психотерапии // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2004. №1 (4). С. 13-16.
46. Кочюнас Р. Экзистенциальная терапия в группах // hpsy.ru
47. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.
48. Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. 624 с.
49. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // Первая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. М.: Смысл, 2001. С. 100-109.
50. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. Т. 21. 2000. № 1. С. 15-25.
51. Леонтьев Д.А. Что такое экзистенциальная психология? // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.:СМЫСЛ, 1997. С.40-54.
52. Лобок А. Вероятностный мир. Екатеринбург, 2001. 223 с.
53. Летуновский В.В., Есельсон С.Б. Экзистенциализм в психологии // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. № 1.1.– Ростов-на-Дону, 1 / 2002 (1). С.91-117
54. Лукьянов О.В. Образование как высшая форма отдыха. Постулаты экзистенциальной дидактики // Сибирь, Философия, Образование. Научно-публицистический альманах (выпуск 7). Новокузнецк.: ИПК, 2003. С. 46-60.

55. Лэйнг Р. Я и другие. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 304 с.

56. Лэнгле А. Психотерапия – научный метод или духовная практика? О соотношении между имманентным и трансцендентным на примере экзистенциального анализа // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2. С. 14-19.

57. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей. М.: Генезис, 2009. 159 с.

58. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. № 4. 2004. С. 3-21.

59. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2009. 128 с.

60. Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М.: Просвещение, 1975. 263 с.

61. Марсель Г. Опыт конкретной философии. М.: Республика, 2004. 224 с.

62. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.

63. Маслоу А. Экзистенциальная психология – что в ней есть для нас? // Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 42-48.

64. Махарам Р. Типы людей. Взгляд из XXI века. СПб.: Питер, 2006. 224 с.

65. Мельников А.С. Социологическая интерпретация экзистенциальных ценностей // «Соціологічні дослідження» № 10. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2008. С. 130-142.

66. Мэй Р. Любовь и воля. М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 1997. 384 с.

67. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 141-200

68. Мэй Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение // Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 105-145.
69. Мэй Р. Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 9-41.
70. Ниязбаева Н.Н. Воспитание свободы: экзистенциальная проблема в педагогике // Воспитание школьников. № 7. 2011. С. 11-14.
71. Ниязбаева Н.Н. Ценность как смыслообразующее основание образования // В мире научных открытий. 2012. № 9.2 С.341–353
72. Общие основы педагогики. Под ред.Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана. М.: «Просвещение», 1967. 392с.
73. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 64-84
74. Педагогика школы / Под ред.Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1977. 384 с.
75. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004. С. 459.
76. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
77. Пигров К.С. Образование как космическое событие // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. 2002. С. 27-35.
78. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. 336с.

79. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // *Семья и школа*. 1987. № 10. С. 21-24.

80. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.

81. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.

82. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // *Вопросы философии*. 1989. № 4. С. 89-95.

83. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // *Вопросы философии*. 1969. № 8. С. 129-138.

84. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

85. С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // *Экзистенциальный анализ* № 1. Бюллетень, 2009 Москва, 141-170

86. Савелова Е.В. Миф и образование в контексте экзистенциальной аналитики М. Хайдеггера // *Философия М. Хайдеггера и современность (к 120-летию со дня рождения философа): материалы Междунар. науч. Конф. Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 2010.*

87. Сапрыкин В.А. Кризис буржуазной культуры 20 века: проблема выбора человечества / Научно-методический материал: Московская социально-гуманит. академия – 2002 // <http://avt.miem.edu.ru>.

88. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / М.: Республика, 2000. 639 с.

89. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // *Сумерки богов*. М.: Политиздат, 1999. С. 319-344.

90. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология насилия в образовательном процессе. М.: Академия, 2000. 216с.

91. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // *Вопросы психологии*. 1998. № 6. С. 3-17.

92. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
93. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
94. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Серия «Новые ценности образования» / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. Выпуск 1(43)
95. Спинелли Э. Творчество и бытие: экзистенциально-феноменологический вызов психоаналитическим теориям художественного творчества // hpsy.ru – сайт экзистенциальной и гуманистической психологии.
96. Тиллих П. Любовь, сила и справедливость. Их онтологические качества и применение в сфере этики // Трактаты о любви: Сборник текстов. М., 1994. 187 с.
97. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2007. 576 с.
98. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблемы человека в западной философии. М., 1988. С. 357-402
99. Флоренская Т.А. Мир дома твоего. Психология в жизни. М.: Радонеж, 1998. 285 с.
100. Франкл В. Духовность, свобода, ответственность // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. И общая редакция А.А. Реана. СПб: 2000. С. 245-254
101. Франкл В. Основные понятия логотерапии // Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. С. 242-279.
102. Франкл В. Человек в поисках смысла // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. И общая редакция А.А. Реана. СПб: 2000. С. 234-244
103. Франкл С.Л. Смысл жизни. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 157 с.
104. Франкл В. Десять тезисов о личности // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2005. № 2. С. 4-13.

105. Фромм Э. Человек для самого себя. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010 350 с.
106. Фромм Эрих. Душа человека: Перевод. М.: Республика, 1992. 430 с.
107. Фромм Эрих. Ради любви к жизни. М.: ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 2000. 400 с.
108. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.
109. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. М.: изд-во СОБОРЪ, 1997. 506 с.
110. Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 624 с.
111. Ялом И. Автопортрет в жанре экзистенциального триллера // Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы. М.: Класс, 1997. С. 3-5
112. Ялом И. Когда Ницше плакал. М.: ЭКСМО, 2011. 496 с.
113. Ялом И. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы. М.: Класс, 1997. 288 с.
114. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999.
115. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. 527 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика «Данности образования»

Диагностическая цель: 1) изучить рефлексивный выбор данностей образования; 2) изучить значимость (количественный выбор) экзистенциальных ценностей образования (свободы, ответственности, совести, общения, любви, уникальности, творчества).

Контингент: методика предназначена для субъектов образования от 16 лет (педагоги разных образовательных учреждений, независимо от образования, специальностей, с разным опытом работы; учащиеся разных ступеней образования, разных возрастных групп).

Процедура обследования. Участникам исследования предлагается сделать рефлексивный выбор данностей современного образования. Предложены 55 данностей, каждый из которых имеет самостоятельное значение, и, в то же время является составляющим одной из пяти групп: социально-материальные символы, инструментально-технологические символы, символы личностных достижений, символы отчуждения и экзистенциальные символы.

Инструкция: Выберите 7 данностей (подчеркните), характеризующих, по Вашей оценке, современное образование.

свобода
высокая зарплата
технология
совесть
духовность
сила
новизна
уверенность в себе
общественное признание
контроль
оценка
знание
радость познания
администр. проверки
самореализация
материальный достаток
непонимание
самоутверждение
смысл

ответственность
престижная работа
социальный статус
методика
уникальность
открытие себя
подготовка к жизни
инновации
карьера
осмысленность жизни
обретение ценностей
насилие
признание начальства
пример для детей
понимание себя
подчинение администрации
долженствование
награды

приспособление
уважение коллег
тревожность
соглашательство
механическое заучивание
счастье
самовыражение
финансовое благосостояние
дисциплина
общение
самоактуализация
творчество
любовь
вынужденность
отчуждение
запрет
ограничение
успех

Обработка результатов проводится прямым подсчетом количественных выборов каждой из данностей. Затем суммируется общий балл по каждой из групп данностей образования.

Социально-материальные данности – высокая зарплата, общественное признание, материальный достаток, престижная работа, социальный статус, подготовка к жизни, карьера, признание начальства, уважение коллег, финансовое благосостояние, награды.

Инструментально-технологические данности – технология, новизна, контроль, оценка, знание, административные проверки, методика, инновации, пример для детей, механическое заучивание, дисциплина.

Данности личностных достижений – сила, уверенность в себе, радость познания, самореализация, открытие себя, понимание себя, подготовка к жизни, счастье, самовыражение, самоактуализация, самоутверждение, успех.

Данности отчуждения – непонимание, насилие, подчинение администрации, долженствование, приспособление, тревожность, соглашательство, вынужденность, отчуждение, запрет, ограничение.

Экзистенциальные данности – свобода, совесть, духовность, ответственность, уникальность, осмысленность жизни, обретение ценностей, общение, творчество, любовь, смысл.

Интерпретация данных основывается на количественном преимуществе выбора определенной группы данностей.

Ниязбаева Наталья Николаевна

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

научное издание

Подготовлено к печати
ООО «Коллоквиум»
<http://www.colloquium-publishing.ru>
Тел.: (8362)65-44-01
424002, Россия, Республика Марий Эл,
г.Йошкар-Ола, ул.Первомайская, 136 «А».

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, офис 105
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано в печать 30.04.2014. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. 11,4 л.
Тираж 500 экз. Заказ 140.

Отпечатано в ООО «Типография «Вертикаль»
424036, Россия, Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола, ул. Мира, 21

ISBN 978-5-00086-014-4



9 785000 860144