

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 37.036

doi: 1018101/1994-0866-2106-4-164-171

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

© *Аннушкин Юрий Вячеславович*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Иркутский государственный университет

Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

E-mail: plejady@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость экзистенциального подхода в современном образовании. В работе анализируются причины кризиса традиционной социодинамической парадигмы, переставшей соответствовать современной культурной ситуации. Показано, что на протяжении четырехсот лет педагогическая наука и практика образования в целом развивались в соответствии с канонами Нового времени как исключительно рациональная система объективных знаний, из которых исключались субъективные, личностные элементы, а также и внутренние смыслы самого образования. Отмечается, что в современных условиях важнейшим качеством человека становится его способность к самотрансценденции, определяемость изнутри. Проводятся параллели между экзистенциальным подходом в гуманитарных науках и современными выводами квантовой физики. Предлагаются базисные установки экзистенциального мировоззрения и на этой основе формулируются аксиологические постулаты экзистенциального образования.

Ключевые слова: образование, экзистенциализм, самотрансценденция, личность, смысл, мировоззрение, ценность.

Необходимость экзистенциального подхода в современном образовании, по-нашему мнению, продиктована следующими причинами. Во-первых, традиционная знаниевая парадигма, исторически сложившаяся в XVII в. и решавшая в основном задачу передачи и ретрансляции знаний, накопленных в науке и практике, перестала соответствовать строению современного «тела культуры». Тем не менее, как справедливо отмечается О. Л. Подлиняевым [8], социодинамическая парадигма до сих пор успешно существует в современной педагогической науке и доминирует в массовой педагогической практике, технологически реализуясь как предметно-классно-урочная система.

Вторая причина неизбежности экзистенциального подхода — крах субстанционального образа человека. Вопрос о природе человека в философии и педагогике ставился еще с эпохи Возрождения. Хорош человек по своей природе или плох и не заслуживает доверия? Эти два образа человека конфликтовали в культуре последние несколько столетий, но XX в. показал, что ни тот, ни другой образ не выдерживают проверки реальностью [13]. С точки зрения экзистенциализма (М. Босс, Л. Бинсвангер, М. Хайдеггер, Н. Аббаньяно и др.) существование предшествует сущности, а отсюда — возможность личности развиваться в любом выбранном ею направлении. Таким образом, экзистенциальный образ человека — это диалектический образ,

отрицающий предзаданность и «обреченность» человека занимать противоположные точки аксиологического спектра.

Третья причина неизбежности экзистенциального подхода имеет своим основанием изменение характера и структуры научного знания. Это убедительно доказал выдающийся методолог естествознания, нобелевский лауреат Илья Пригожин [9]. В классическом естествознании считалось, что научное описание имеет дело со стабильными, детерминированными процессами. Это было связано с представлением о природе как о пассивном и контролируемом объекте наших воздействий [14]. В постнеклассическом представлении процессы в природе характеризуются нелинейностью, неоднозначностью и неопределенностью. Психолого-педагогическая проекция этого вывода состояла в том, что мир и тем более человека невозможно контролировать извне. Как показывает современная педагогическая практика, попытки формирования личности, да и педагогика авторитета в целом, сегодня срабатывают лишь локально и ненадолго. Достаточно вспомнить эффект снижения интереса учащихся к предлагаемому извне стандартам содержанию образования на фоне экспоненциального роста научно-технических знаний и все большей их доступности благодаря технологиям сети Интернет.

В методологическом плане важно, что открытые И. Пригожиным так называемые «бифуркационные процессы» [10] не детерминированы полностью, а потому в них могут возникать такие особые точки разрыва детерминации, проходя которые процесс может идти в совершенно разных направлениях. Именно в таких неравновесных системах, по мнению Пригожина, создается возможность качественного скачка естественной или гуманитарной системы.

После этих открытий в естествознании, экзистенциальные идеи об индетерминизме человеческого поведения и внутреннего мира личности обрели новое подтверждение: личность обучающегося как сложная гуманитарная система с включенной возможностью к самоактуализации и самодетерминации уникальна, как и ее образовательный путь.

В-четвертых, в социокультурной среде произошло изменение системы ценностей [2] постмодернистского сознания. Постмодернистское сознание пришло на смену картине мира, которая существовала тысячелетия и которая выводила все вопросы этики и практической философии из исторически сложившихся в данной культуре незыблемых ценностных оснований, представляющихся как самоочевидные. Постмодернизм философски корректно доказал, что объективных оснований у всех этих ценностных систем нет, если не считать истории их принятия культурным сообществом. Однако заметим, что при этом постмодернизм не предложил никакой содержательной альтернативы своему утверждению полного релятивизма всех ценностных критериев, включая критерии истинности.

Современная культурная ситуация радикально отличается от рационалистической культуры Нового времени, на которое пришлось становление педагогики как науки. В этой культуре всецело господствовало механико-

математическое естествознание, а классическое мировоззрение основывалось на ньютоновской механистической модели Вселенной. Эта модель служила мощным каркасом классической физики и основой всех наук, в том числе и педагогики. Механистический взгляд на природу был тесно связан со строгим детерминизмом. Все происходящее в природе имело свою причину и приводило к определенному результату. Поэтому, в принципе, досконально зная состояние системы на данный момент, можно было с уверенностью предсказывать ее будущее. Эта уверенность звучит в словах французского математика Пьера Симона Лапласа: «Интеллект, располагающий точными и подробными сведениями о местонахождении всех вещей, из которых состоит мир, и действии всех природных сил и способный подвергнуть анализу столь огромное количество данных, смог бы запечатлеть в одной и той же формуле движение самых больших тел во Вселенной и мельчайших атомов: для него не оставалось бы неясностей, и будущее, как и прошлое, показалось бы ему настоящим» [16, с. 122].

Философской основой строгого детерминизма было фундаментальное разграничение между миром и человеком, введенное Декартом. Как следствие этого разграничения возникла уверенность в возможности объективного описания мира, лишенного упоминаний о личности наблюдателя, и наука видела в таком объективном описании мира свой идеал. Этот идеал, являясь культурным достоянием, был спроецирован на педагогическую действительность того времени Я. А. Коменским и привел к возникновению «машинной дидактики» [8].

Я. А. Коменский пишет: «Процесс образования, при надлежащем искусстве, должен превратиться в машинную деятельность, все в обучении пойдет так же беспрепятственно, как работает мельница, как идут часы, приводимые в движение гириями; так же привлекательно и приятно, как привлекательно и приятно смотреть на самодействующую машину...Попытаемся дать школам такое устройство, которое точнейшим образом соответствовало бы часам, устроенным самым искусным образом» [3, с. 13]. И далее: «Даже малоспособные учителя и те по хорошему методу будут учить хорошо, потому что каждый не столько будет извлекать из собственного ума материал и способ обучения, а скорее будет то по каплям, то целыми струями вливать в умы юношей готовое образование, и притом готовыми и данными ему в руки средствами. Такая выработанная дидактическая машина может быть применяема ко всему, чему где-либо учат, будет ли то в школах или вне их, к учению в церкви, дома. Повсюду, и притом с безошибочным успехом» [3, с. 13–14].

В частности, система образования, будучи важнейшим социальным институтом поддержания традиций общества, вобрала в себя все важнейшие культурные доминанты эпохи Нового времени и ее парадигму, основанную на механико-математическом (сциентистском) мировоззрении. На протяжении четырехсот лет педагогическая наука и практика образования в целом развивались в соответствии с канонами Нового времени как исключительно рациональная система объективных знаний, из которой изъяты субъективные, личностные элементы, а также и внутренние смыслы.

В начале XX в. в естественных науках произошел парадигмальный сдвиг, проанализированный Ф. Капрой, в работе «Дао физики». По мнению Ф. Капры он состоял в открытии понимания того, что все наши науки, включая гуманитарные, до сих пор всецело основывались на ньютоно-картезианской методологии. Однако открытия, сделанные в квантовой физике на протяжении XX в., зафиксировали тот факт, что реальны не объект или субъект сами по себе, а некоторая их суперпозиция, которая индетерминистична, неопределенна и зависима от типа измерительных приборов, с помощью которых мы исследуем объект.

Этот сдвиг в сильнейшей степени затронул и науки о человеке, выдвигая на первый план такие ценности образования, как свобода, творчество, развитие человеческой индивидуальности и условий ее самореализации. Наиболее близко, на наш взгляд, к открытиям квантовой физики приближается экзистенциальный подход в науках о человеке. Можно утверждать, что открытия новой физики парадоксальным образом получили свое отражение в экзистенциальном мировоззрении. Принципы возможности, неопределенности развития, дополнительного описания одного и того же объекта, взаимосвязи субъекта и объекта (наблюдателя и наблюдаемого) в равной степени выходят на передний план как в квантовой теории, так и в экзистенциальном подходе к образованию человека.

Критикуя постулаты постмодернизма, Г. Л. Тульчинский в работе «Постчеловеческая персонология» [13] справедливо заметил, что в постмодернизме отсутствуют внешние объективные критерии, на которые можно было бы опереться как на ценностную систему координат. Единственный выход из этого тупика, по нашему мнению, обнаруживается в пространстве экзистенциального подхода через внутренние субъективные критерии и основания, через создание личностью собственной внутренней аксиологической структуры (Истина, Добро, Красота) и принятие ответственности за основания своего поведения, построение собственных ценностных критериев изнутри в отсутствие каких-либо объективных внешних оснований для этого.

Уточним смысл понятия «экзистенциальный подход». Парадоксальным образом, несмотря на чрезвычайно высокую согласованность картины мира, теоретических взглядов и понятийного строя разных авторов, принадлежащих к экзистенциальной традиции, отсутствует согласие в определении сути экзистенциального подхода в отличие от других подходов. Разные авторы (Ж.-П. Сартр, А. Камю, Р. Мэй, Н. Аббаньяно, Д. Бюдженталь, В. Франкл, Э. Фромм, Н. А. Бердяев и др.) при его описании расставляют разные смысловые акценты.

Изучение философской и психолого-педагогической литературы, посвященной различным трактовкам экзистенциального взгляда на мир и опыт собственных исследований позволяет нам констатировать необходимость интегрального определения сущности экзистенциального подхода в педагогической науке через систему взаимосвязанных признаков, ни один из которых в отдельности не достаточен для его исчерпывающей характеристики.

1. Открытость реальности и тому, что происходит «здесь и сейчас».
2. Факт заброшенности человека в мир и необходимость его «бытия-в-мире» (Л. Бинсвангер). Существование — это индивидуальная жизнь, наполненная переживанием отношений человека с миром, это постоянное экзистирование, т. е. выход за пределы. М. Хайдеггер характеризовал это состояние как «забота», а Ж.-П. Сартр — как осуществление личностью своего «проекта».
3. Человек фундаментально свободен и сам творит свое бытие. По выражению французского экзистенциалиста Ж.-П. Сартра, человек «делает себя сам» [12], выбирая траекторию своего развития. Иными словами мы становимся тем, что мы есть, и познаем то, что мы есть, посредством тех действий, которые совершаем. Рассматривая различные варианты жизни человека, В. Н. Дружинин справедливо заметил, что «чистые варианты жизни являются идеальными типами и редко реализуются в реальности» [5, с. 133].
4. Самоотрансценденция — способность занять рефлексивную позицию к своей жизни в целом, потребностям, эмоциям, нравственным выборам и при этом разотождествиться с ними, обретая по отношению к ним свободу. Именно это обстоятельство подчеркивал создатель логотерапии В. Франкл: «Быть человеком — значит выходить за пределы самого себя... Сущность человеческого существования заключена в его самоотрансценденции» [15, с. 51].
5. Реальность возможного. Данный аспект представляется не уникальным для экзистенциального мировоззрения, но имманентно ему присущим и органически вписывающимся в систему его принципов. Он заключается в признании наряду с реальностью данного и необходимого также реальности возможного, причем воспринимаемые возможности могут влиять на действия человека не менее, чем насущная необходимость; это влияние, однако, опосредуется рефлексивным актом принятия ответственности за реализацию выбранной возможности и готовностью заплатить за это определенную цену. Человек открыт не только реальному бытию, но и бытию потенциальному.
6. Идея самодетерминации как активного и осознанного управления ходом собственной жизни на основе ресурсов рефлексивного сознания и способностей самоотрансценденции.

Отметим, что процессы обучения и воспитания, рассматриваемые в пространстве экзистенциального подхода, должны быть в максимальной степени персонифицированы, а педагогические средства столь вариативны, чтобы возможность ребенка к актам личностного выбора действительно реализовывалась. При этом «дидактическая матрица», включающая в себя инструменты трансляции содержания социального опыта во внутренний мир личности (методы, средства, приемы, технологии обучения и воспитания) должна в максимальной степени быть гибкой и толерантной. Это требование диалектики разумеется распространяется и на всю образовательную среду.

В настоящее время в отечественной педагогической практике наметился переход от банко-депозитной модели образования (П. Фрейре) к ризоматической (школа диалога культур В. С. Библера, школа самоопределения

А. Н. Тубельского, школа свободного развития А. В. Хуторского и др.). Например, в школе свободного развития присутствуют такие интересные концептуальные и технологические находки, как: 1) создание учащимися собственных образовательных продуктов и последующее соотнесение их с культурно-историческими аналогами, 2) основной формой обучения выступает не урок, а образовательная ситуация, возникающая спонтанно или предлагаемая педагогом, 3) подчеркивание образовательных первосмыслов через метапредметное содержание образования (уход от калейдоскопичности обучения), 4) учащийся выступает автором собственной образовательной траектории: ставит цели и задачи по каждому предмету, учится их достигать и осознавать их результаты, 5) учитель не несет ребенку готовой информации, а сопровождает его в самостоятельном постижении мира.

Заметим, что во всех этих образовательных системах в качестве приоритетов педагогического взаимодействия педагогов и учащихся выступают не знания как таковые, а личностные смыслы и понимания, в качестве регулятивов которых можно обозначить экзистенциалы выбора, свободы, ответственности, выступающие основой для непрерывного образования личности. Очевидно, что ризоматически, концептуально образованный человек будет готов к самоорганизации и самопреобразованию, направляемому не внешними предписаниями, а внутренней потребностью к росту.

Экзистенциально выстраиваемое образование, на наш взгляд, способствует утверждению ряда базовых ценностей:

- необходимость и право выбора ребенком собственной жизненной позиции, точки зрения на происходящее, аутентичного способа самопрезентации;
- уникальность индивидуального жизненного опыта и невозможность какой-либо его нивелировки;
- личностная нравственная позиция, основанная на ассимиляции в структуре мировоззрения учащихся таких важнейших экзистенциалов, как «свобода», «ответственность», «выбор».

По мысли Б. С. Гершунского, основные функции базового образования должны состоять в «...формировании Веры в действительную ценность максимально возможной самореализации и в создании условий для самоопределения личности, самопознания собственных способностей, желаний, интересов, реальных возможностей» [4, с. 536]. Сформулированные нами базовые аспекты экзистенциального подхода позволяют искать основания для новых практикоориентированных экзистенциальных педагогических моделей, главным направлением которых являлось бы экзистенциальное развитие личности, позволяющее создавать пространство, богатое возможностями и помогающее запуску всех личностных «самомеханизмов».

Литература

1. Аннушкин Ю. В. Экзистенциальный анализ свойств виртуальной реальности // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. Сер.: Педагогические науки. — Иркутск: ВСГАО, 2012. — Вып. 16. — С. 29–33.
2. Аннушкин Ю. В. Экзистенциальные ценности в образовании // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. — 2013. — № 19. — С. 30–32.

3. Базарный В. Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. — Сергиев Посад, 2004.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI в. — М., 2003.
5. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. — М., 2000.
6. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической психотерапии // Психотерапия. — № 4. — 2004. — С. 41–48.
7. Подлинный О. Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях: учеб. пособие. — Изд. 3-е, испр. и доп. — Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008. — 160 с.
8. Подлинный О. Л. К проблеме обезличенности современного отечественного образования // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. Сер.: Педагогические науки. — Иркутск: ВСГАО, 2012. — Вып. 16. — С. 23–32.
9. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 46–52.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. — М.: Прогресс, 1986. — 432 с.
11. Роджерс К. Р., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
12. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов: сб. / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др.; сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева. — М.: Политиздат, 1989. — С. 319–324.
13. Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. — СПб.: Алетейя, 2002. — 680 с.
14. Фейнман Р. Характер физических законов. — М.: АСТ, 2014. — 256 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
16. Sapek, M. The Philosophical Impact of Contemporary Physics. Princeton, 14.1.: D. Van Nostrand, 1961.

AN EXISTENTIAL APPROACH TO EDUCATION

Yurii V. Annushkin

PhD in Pedagogy, A/Professor

Department of Pedagogy, Irkutsk State University

1 K. Marksa St., Irkutsk 664003, Russia

E-mail: plejady@yandex.ru

The article explains the increasing role of an existential approach to modern education. We analyze the causes of crisis of traditional social paradigm, which no longer correspond to the contemporary cultural situation. Pedagogical science and practice of education for four hundred years have been developed in accordance with the canons of modern times as a purely rational system of objective knowledge, which excludes subjective, personal elements, as well as internal meanings of education. It is noted that in modern conditions one of the most important features of a human is his ability to transcendence, internal uniqueness. We established the parallels between an existential approach to the humanities and modern conclusions of quantum physics. The axiological postulates of existential education are formulated on the basis of existential worldview attitudes.

Keywords: education, existentialism, self-transcendence, personality, significance, worldview, value.

References

1. Annushkin Yu. V. Ekzistentsial'nyi analiz svoistv virtual'noi real'nosti [Existential Analysis of Virtual Reality Properties]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoi gosudarstvennoi akademii obrazovaniya. Ser. Pedagogicheskie nauki — Bulletin of East-Siberian State Academy of Education. Ser. Pedagogical Sciences*. 2012. V. 16. Pp. 29–33.
2. Annushkin Yu. V. Ekzistentsial'nye tsennosti v obrazovanii [Existential Values in Education]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoi gosudarstvennoi akademii obrazovaniya. Ser. Pedagogicheskie nauki — Bulletin of East-Siberian State Academy of Education. Ser. Pedagogical Sciences*. 2013. No. 19. S. 30–32.
3. Bazarnyi V. F. *Shkol'nyi stress i demograficheskaya katastrofa Rossii* [School Stress and Russian Demographic Catastrophe]. Sergiyev Posad, 2004.
4. Gershunskii B. S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of Education for the 21st Century]. Moscow, 2003.
5. Druzhinin V. N. *Varianty zhizni: Ocherki ekzistentsial'noi psikhologii* [Life Options: Essays on Existential Psychology]. Moscow, 2000.
6. Lengle A. Fundamental'nye motivatsii chelovecheskoi ekzistentsii kak deistvennaya struktura ekzistentsial'no-analiticheskoi psikhoterapii [The Fundamental Motivations of Human Existence as an Effective Structure of Existential-Analytic Psychotherapy]. *Psikhoterapiya — Psychotherapy*. No. 4. 2004. Pp. 41–48.
7. Podlinyaev O. L. *Ocherki o teoriyakh lichnosti v psikhologii i ikh pedagogicheskikh proektsiyakh* [Essays about Personal Theories in Psychology and Their Pedagogical Projections]. 3rd ed., rev. and suppl. Irkutsk: Irkutsk State University Publ., 2008. 160 p.
8. Podlinyaev O. L. K probleme obezlichennosti sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya [On the Problem of Impersonality of Modern National Education]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoi gosudarstvennoi akademii obrazovaniya. Ser. Pedagogicheskie nauki — Bulletin of East-Siberian State Academy of Education. Ser. Pedagogical Sciences*. V. 16. P. 23–32.
9. Prigogine I. *Filosofiya nestabil'nosti* [Philosophy of Instability]. *Voprosy filosofii — Problems of Philosophy*. 1991. No. 6. Pp. 46–52.
10. Prigogine I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s prirodoy* [Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature]. Bantam New Age Books, 1984. 349 p.
11. Rogers C. R., Freiberg H. J. *Freedom to Learn*. Prentice Hall; 3rd revised edition. 1994. 431 p.
12. Sartre J.-P. Ekzistentsializm – eto gumanizm [Existentialism is a Humanism]. *Nietzsche F., Freud S., Fromm E. et al. Sumerki bogov — Twilight of the Gods*. Moscow: Politizdat Publ., 1989. Pp. 319–324.
13. Tul'chinskii G. L. *Postchelovecheskaya personologiya. Novye perspektivy svobody i ratsional'nosti* [Posthuman Personology. New Perspectives of Freedom and Rationality]. St Petersburg: Aleteiya Publ., 2002. 680 p.
14. Feynman R. *The Character of Physical Law*. Modern Library, 1994. 192 p. Moscow: AST Publ., 2014. 256 p.
15. Frankl V. *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 1959.
16. Capek M. *The Philosophical Impact of Contemporary Physics*. Princeton (NJ): Van Nostrand, 1961.