

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ
С ПОЗИЦИЙ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО АНАЛИЗА

С.В. КРИВЦОВА

С опорой на учение В. Франкла о смысле и на развитие этого учения в современном экзистенциальном анализе А. Лэнгле рассматриваются наиболее острые проблемы современной школы. Дается обзор проблемы смысла с момента ее появления в европейском образовании начала XX в. Показаны затруднения в переживании смысла, специфические для поколения современных молодых людей. Представлена классификация защитных (копинговых) реакций личности в ситуации бессмысленности, как они понимаются в современном экзистенциальном анализе А. Лэнгле. Применяемый им феноменологический метод позволяет обнаружить структуру смысла и на основании выделенных компонентов сформулировать три предпосылки обнаружения человеком смысла его экзистенциальной ситуации: 1) ориентирование в структуре взаимосвязей, 2) ориентирование в поле ценностей, 3) соотнесение с ценностью в будущем. Предпосылки процесса обнаружения смысла автор применил к анализу актуальных задач, стоящих перед школьной администрацией, педагогами и школьными психологами.

Ключевые слова: кризис смысла, практическая психология образования, копинговые реакции (психологические защиты) в ситуации бессмысленности, поиск смысла в ситуации, предпосылки обнаружения смысла.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА
В ШКОЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ

В. Франкл обратил внимание на переживание смысла как важнейшее условие полноценного существования человека в далекие 20-е гг. прошлого века, когда психология понималась в Европе исключительно в психоаналитическом ключе, редуцируя человека до его психодинамического измерения. Однако даже с точки зрения психоанализа то, что происходило в системе образования Австро-Венгерской империи в указанный период, было ненормальным. В 1900 г. правительство сделало образование обязательным для всех детей до 12 лет – развивающейся промышленности нужны были грамотные рабочие. Однако вопросами воспитания в школе не занимались, поэтому к 1910 г. у большинства учеников имелись отклонения в поведении и эмоциональном состоянии.

В 1910 г. в Вене З. Фрейд, А. Адлер и У. Стекел провели первый конгресс по теме «О суициде, в частности, о суициде среди учащихся средней школы». З. Фрейд не присутствовал на мероприятии, но был его вдохновителем и теоретиком. Он писал: «Нельзя винить только школу в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции. Средняя школа не просто должна делать все, чтобы не подтолкнуть ребенка к суициду, но школа должна делать все, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент развития их жизни, когда эмоциональные связи с родительской семьей ослабевают и они выходят в самостоятельную жизнь. Сегодня же школы даже не пытаются стать для учащихся вторым домом, не пытаются повысить интерес учащихся к жизни в этом мире. Школы не должны забывать, что

они имеют дело с незрелыми еще личностями, но никто и не может лишать детей права на эту незрелость, которая является естественной стадией их развития, пусть и не самой простой» (цит. по [13; 25]).

Эти здравые идеи не повлияли на государственные структуры образования, и школы не восприняли задачу социально-эмоционального развития как *государственную*. Однако именно тогда появились первые психологические центры, занимающиеся вопросами школьной практики, проблемами детей и молодежи. В одном из таких центров в 1920-е гг. работал молодой психиатр В. Франкл. Австрия переживала в тот период жесточайшую безработицу, люди голодали. В. Франкл заметил, что многие безработные страдали именно от утраты смысла, они считали свою жизнь бессмысленной, поскольку из-за потери работы не могли быть полезными своим семьям и даже становились обузой для близких. «Именно тогда Франкл понял, что смысл и ценность человеческой жизни в сознании людей слишком жестко связаны с пользой: лишившись возможности быть полезными, мы проваливаемся в бессмысленность существования» [7; 87]. *Утилитаризм* – так позднее он обозначил одну из главных причин кризиса смысла.

Кроме того, В. Франкл столкнулся с тем, что люди стали менее религиозными, увеличилось число тех, кто не принадлежал ни к какой конфессии: отсюда возник второй феномен – *потеря ориентиров*: «Люди стали меньше понимать, для чего им в принципе проживать свою жизнь, люди больше не были нацелены на трансцендентальность, на выход за рамки собственного бытия через служение Богу» [10; 88]. Предоставленный самому себе человек стал искать новые ориентиры. В. Франкл выделил два ложных пути, на которые подталкивает человека жизнь без смысла: *путь конформизма* (я делаю как все) и *путь тоталитаризма* (у меня нет выбора, я под гнетом непреодолимых

обстоятельств). Выделенные З. Фрейдом и А. Адлером мономотивации в виде стремления к удовольствию и стремления к власти В. Франкл тонко квалифицировал как эрзацы, которыми человек подменяет найденный смысл.

Уже в 1938 г. вышли первые статьи В. Франкла, в которых была обозначена данная проблема, описан феномен страдания от потери смысла, названный впоследствии «экзистенциальным вакуумом» [12]. В центре его интересов стояло то, что он называл «специфически человеческим», – духовность человека, находящая особое выражение в поиске смысла. Он не хотел допускать, чтобы эта специфически человеческая черта подверглась механистическому редукционизму, свойственному психоаналитической методологии. Его позиция привела к конфликту с А. Адлером, исключившим В. Франкла из Общества индивидуальной психологии после выхода оттуда О. Шварца и Р. Аллерса [5]. В результате В. Франкл стал усиленно изучать экзистенциальную философию и феноменологию, читая работы М. Шелера. Незадолго до депортации в концлагерь в 1941 г. В. Франкл создал свое главное произведение по экзистенциальному анализу и логотерапии, которое, однако, пропало [8].

Утилитаризм и *дефицит ориентиров* из-за отсутствия внутренней религиозности по-прежнему являются одними из главных составляющих кризиса, однако сегодня к ним добавились специфические феномены сегодняшнего времени, еще более обострившие вопрос о смысле.

ПРЕДПОСЫЛКА ОБОСТРЕНИЯ ПРОБЛЕМ СМЫСЛА СЕГОДНЯ – ПОТЕРЯ НЕПОСРЕДСТВЕННОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ

В одном из своих докладов В. Франкл процитировал А. Шопенгауэра, который сказал: «Человечество, очевидно, обречено вечно шататься между двумя крайностями:

бедствиями и скукой» [10]. Поколения, выросшие в достатке, имеют специфическую проблематику, о которой сегодня говорят психотерапевты всего мира. Европейские и американские психотерапевты все чаще употребляют термин «укутанное в вату поколение»: комфортабельная жизнь, воспитательные установки родителей, изолирующих детей от трудностей и негативных переживаний, легкость получения ими желаемого приводят к специфическим переживаниям, ощутимо затрудняющим *непосредственное чувство смысла жизни*. Как это связано с угрозой потери смысла?

Для В. Франкла смысл определялся через ценности [10]. Именно *непосредственное ощущение жизни как ценности* отсутствует в опыте подрастающего информационного поколения. Поколения наших родителей, бабушек и дедушек в своей обычной бытовой жизни постоянно находились на границе выживания: тяжело болели и нередко просто присутствовали при умирании своих близких. Современные дети отделены от смерти хорошими лекарствами и самими больницами, в которые умирающего человека просто увозят: к сожалению, люди в наше время значительно чаще умирают в больницах, а не в домашней обстановке. Молодые люди прежних поколений уставали физически, нередко переживали предел возможностей собственного тела, недоедали и мерзли гораздо чаще, чем современные дети и подростки. В результате сегодня мы сталкиваемся с феноменом *отчуждения от собственного тела, слабости телесного чувства*: острота чувствования притупляется. В тепле и комфорте нет непосредственного чувствования жизни, все в ощущениях смягчено и сглажено, и, как следствие, у детей просто нет опыта испытывания *продолжительного сильного желания чего бы то ни было*. Молодые люди слишком поздно обнаруживают, что невозможность чего-то долго и сильно хотеть может стать проблемой. Например, в течение последних десяти лет мы наблюдаем

характерный для учащихся частных школ феномен. Дети младшего школьного возраста не могут найти в своем опыте эквивалента понятию «мечта». Характеризующиеся силой и продолжительностью желания им неизвестны, потому что желания удовлетворяются, не успев стать эмоционально сильными и запоминающимися.

Тему особенностей поколения современных учеников развивает немецкий педагогический психолог Х. Пашен: «Многие современные дети живут в виртуальном мире и не понимают, что такое реальная жизнь. У детей исчезает чувство реальности, поскольку электронные средства функционируют по своим законам: с помощью кнопок можно легко совершать любые манипуляции и даже порождать собственные миры, но действительность они не заменяют. Действительность – это то, что оказывает какое-то сопротивление. Молодые люди впадают в виртуальную зависимость во многом по той причине, что боятся столкновения с реальностью» [15; 229].

Если к этим новым факторам риска добавить тенденции утилитаризма ценностей и использующего отношения к себе и другим, а также нарциссические тенденции современного общества потребления и установку на жизнь как легкую забаву, мощно продвигаемые масс-медиа, мы получим объективно неблагоприятную для адекватно понимаемого смысла жизни ситуацию. Острота ее особенно ощутима в пространстве современной российской школы, программы и управление которой не учитывают вышеописанных тенденций.

КОПИНГОВЫЕ РЕАКЦИИ В СИТУАЦИИ ПОТЕРИ СМЫСЛА: КЛАССИФИКАЦИЯ

Школа во все времена имела дело с эмоциями, и поскольку как институт она создана для воспитания пока еще незрелых личностей, она всегда занималась также и негативными переживаниями. Именно

с незрелыми формами самоутверждения связаны высокомерный гнев, обесценивание, негодование, ревность, зависть, которые создают проблемы только там, где учитель не умеет конструктивно их решать. Мы знаем и о таких видах агрессии, как ярость, негодование, справедливый гнев, сопровождающие защиту ценностей, отстаивание собственной позиции. Однако сегодня в школе все чаще к этим видам агрессии добавляются специфическая всеразрушающая агрессия, создающая хаос и смятение (вандализм, телефонные угрозы террористических актов), а также циничная жестокость и буллинг. Возрастная планка этих проявлений угрожающе снижается. Чувства учителей, родителей и детей – свидетелей этой агрессии – мечутся от ярости к беспомощности.

Логотерапевт усмотрел бы в перечисленных переживаниях признаки типичных защитных реакций в ситуации переживания потери смысла. При этом речь идет, конечно, не об одном большом онтологическом смысле (смысле жизни), а о неясности в связи со смыслом конкретной жизненной ситуации или череды ситуаций. В какой системе взаимосвязей я, собственно, нахожусь? Почему я оказался здесь и как долго это продлится? Что здесь есть для меня? Что я должен делать? Эти вопросы человек не может оставить без ответа, где бы ни находился. При благоприятных условиях поиск ответов настолько прост и естествен, что сам процесс поиска не выходит на уровень сознания. В сегодняшней школе для многих и многих детей это не так. Дети задаются вопросом о смысле, потому что переживают бессмысленность происходящего с ними изо дня в день опыта. Поскольку такое переживание является одной из форм страдания, понятно, почему от него хочется защититься.

Несмотря на то что В. Франкл много говорил о потере смысла, экзистенциальном вакууме и невозможности бессмысленного существования, он описал

только две формы проявления психологических защит в ситуации потери смысла, а именно «жизнь в позиции временщика» и цинизм. Рассмотрим их подробнее, включив те дополнения, которые внесены экзистенциальными аналитиками в последние годы. Сегодня в экзистенциально-аналитических исследованиях психологических защит для них принят термин «копинговые реакции»¹, выделено четыре их типа (по мере увеличения энергозатрат): 1) *уход* (основное движение), 2) *активизм* (парадоксальное движение), 3) *агрессия*, 4) *рефлекс мнимой смерти* [6].

Основное движение – уход. Уйти от проблемы смысла позволяет *бытие в позиции «временщика»* (жить как бы «временно», рассматривая жизнь как черновик, который еще будет возможность переписать). Такая установка легкой жизни не всерьез защищает от переживания бессмысленности. За ней скрывается отсутствие конструктивной работы над ценностями, а также факт отчужденности, когда человек действует без внутренней включенности в дело, с безразличием по отношению ко всему. Это «внутреннее увольнение» себя из жизни: я присутствую физически, но не лично.

¹ Термин «копинг» происходит из теории стресса Р.С. Лазаруса и означает «способ совладания с трудной ситуацией». В экзистенциальном анализе принципиально деление на такие способы совладания, которые являются результатом решения, и *копинговые реакции* – реакции выживания, наподобие «психической иммунной системы», т.е. поведенческие стратегии, относящиеся к неперсональному (несвободному) измерению. Копинговые реакции (уход, активизм, агрессия, рефлекс мнимой смерти) роднят человека и животных. Психодинамика, защищая жизнь человека, опережает по времени те формы поведения, которые являются специфически человеческими: например, поиск информации, размышления, диалог, занятие позиции, принятие решения, поступок. Однако человек, в отличие от животного, может совладать с ситуацией, реализуя свою свободу; тогда психодинамика отстает. Если же копинговые реакции фиксируются, мы имеем дело с психопатологией [6].

Парадоксальная реакция — активизм².

Активизм — слепая по отношению к реальности активность, не приводящая к решению проблемы. В ситуации кризиса смысла люди часто бывают деятельными, активными, но это особая активность, например: а) *превращение всего в игру, провокацию, лишь бы как-то провести время* (задача «на смысл» заменена задачей как-то провести время, испытать возбуждение и напряжение, чтобы происходило хоть что-нибудь); б) *употребление слегка одурманивающих средств* (алкоголь «по чуть-чуть», быть немного «под кайфом»); в) *поиски удовольствий* (ценность потребления); г) *поиски власти* (влияния); д) *формирование позиций идеализации, фанатизма, фиксации на цели*. Все эти мнимые ценности, называемые В. Франклом суррогатами смысла, описывают установку паразитизма.

Агрессия. В ситуации потери смысла проявляется специфическая *агрессия ради забавы*. Она выбирается как привлекательное занятие, вносящее разнообразие в жизнь и не преследующее иной цели, кроме веселого времяпрепровождения. В ситуации отсутствия какого-либо жизненного содержания напряжение воспринимается как невыносимое и угрожающее, отсюда — разрядка через *вандализм, провокации, способствующие возникновению замешательства, хаоса*. Радость от разрушения ценностей, сознательное и злонамеренное разрушение структур, чтобы «доказать и показать, как это все бессмысленно». *Цинизм* является агрессивной формой реагирования на бессмысленную ситуацию, *сарказм* — особо сильной агрессией под видом юмора.

Рефлекс мнимой смерти. Защищаясь от очень тяжелых и длительных ситуаций бессмысленности, человек становится

пассивным и равнодушным. В состоянии *апатии* его больше ничего не трогает, он не проявляет интереса и инициативы, внутренне ни в чем не участвует и переживает пустоту собственного существования. Для защиты выбираются тяжелые формы *одурманивания* (алкоголь, наркотики).

В конце концов, если отказывают защитные механизмы, возникает отчаяние и болезненная зависимость (наркомания, алкоголизм, другие виды аддиктивного поведения).

Можно, конечно, говорить о том, что школа отражает особенности времени, в котором она существует, о негативных тенденциях информационной, потребительской эпохи. Однако понятно, что только школа и может противостоять разрушающим смысл тенденциям. Вопрос лишь в том, как психологическая наука может помочь ей в этом. Поэтому далее мы сделаем попытку проанализировать саму структуру смысла и затем применить ее к организации школьной жизни.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СМЫСЛА И ИХ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Логотерапия о структуре смысла. Оказывается, далеко не всем людям знакома ситуация, в которой нужно найти смысл. Так, по данным исследования австрийского психолога Л. Тутч и коллег [18], из ста опрошенных жителей Вены 11 указали на то, что вопрос о смысле никогда не осознавался ими как важный. Но именно у этой группы обнаружена самая высокая степень удовлетворенности жизнью! Этот неожиданный результат может быть объяснен уже описанным В. Франклом фактом, что люди, проживающие и исполняющие смыслы, не задают себе вопрос о смысле, потому что он не представляет для них проблему [10]. Наполненная смыслом жизнь сопровождается *спонтанным ощущением: то, чем ты как раз сейчас занимаешься, соответствует тебе и «в общем*

² Парадокс состоит в том, что, несмотря на кажущуюся активность и включенность в деятельность, человек не обретает опыта обнаружения смысла, не проживает смысла.

хорошо и правильно»³. Когда человек оказывается в неясной для себя ситуации, он проделывает определенную работу, чтобы в конце концов прийти к решению.

В. Франкл понимал смысл векторно, как форму *самотрансценденции, посвящение себя задаче*. На психологическом уровне это переживается как *самоотдача*. Феноменологическое описание цепочки переживаний и действий, приводящих к самоотдаче, и составит структурное описание смысла. Можно выделить три шага. Первый: человек должен перевести взгляд с полюса собственных страданий (мы уже показали выше, что переживание бессмысленности – это особый вид страдания) на внешний полюс, при этом он дистанцируется от собственных переживаний и занимается **ориентированием** в той ситуации, в которой оказался. Если смысл – это вектор (упорядоченная пара точек), то сначала нужно найти исходную точку: где я стою? В какие обстоятельства я, возможно, сам того не желая, оказался «заброшенным»? В чем здесь для меня проблема? Второй шаг – соотнесение с ценностными основаниями ситуации: что меня в этой ситуации трогает? Где я чувствую себя запрошенным? Где я нужен? Такое ориентирование предполагает, что человек эмоционально открывается возможностям ситуации и соотносит их с собственными ценностями. Тогда ситуация предстает как поле ценностей, в ней есть то, чем человек дорожит, и именно это создает поле для экзистенциальной деятельности, придает мотивационную силу намерению.

³ Заметим, что человек находит смысл с помощью не логики рассудка, а интуитивного чутья, поэтому в большинстве случаев поиски смысла выходят на уровень сознания в переломные моменты биографии, в связи с проблемами или утратами. В исследовании Л. Тутч у ста опрошенных пациентов, находящихся на психотерапевтическом лечении, вопрос о смысле вставал и встал постоянно. В этой выборке все знали, что такое страдание в связи с бессмысленностью. В целом, в выборке из 200 человек 96 % респондентов ответили, что вопрос о смысле им знаком или же они часто его себе задают [18].

Третий шаг – выбор конечной точки франкловского вектора: **ценности в будущем**. Куда я должен прийти? Ради чего я здесь? Что благодаря мне может быть хорошего в будущем?

Три структурных компонента – ориентирование, поле ценностей и ценность в будущем – выполняют разные функции. Первый структурирует ситуацию, проясняет ее понимание (здесь задействовано восприятие), второй делает ситуацию значимой, «лично моей» (задействована эмоциональность), третий позволяет сделать выбор, «запускает» процесс воли (здесь действуют структуры Я). Компоненты смысла одновременно являются тремя предпосылками для его обнаружения.

Как сделать так, чтобы дети видели смысл в том, чтобы ходить в школу и получать там знания? Никто не может «вложить смысл» в ребенка, но современное образование может и должно создавать предпосылки для того, чтобы отдельный ученик или учитель увидели и прожили смысл сегодняшнего урока, завтрашнего собрания, намеченного на следующую неделю праздника или конкурса и т.д. Рассмотрим эти предпосылки как ориентиры для школы.

ПЕРВАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ОБНАРУЖЕНИЯ СМЫСЛА – ОРИЕНТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТАХ

Школа – одна из самых консервативных систем – сегодня, в условиях реформирования, теряет опоры, что и вызывает естественные в таких случаях чувства неуверенности, нестабильности, растерянность и тревогу. Даже не касаясь процессов управления на макроуровне, мы можем привести множество примеров, в которых прояснение исходных условий может решить кажущиеся неразрешимыми проблемы. Исследование, выполненное нами в 2008 г. в рамках Федеральной целевой программы развития образования, было посвящено

кризисам перехода из одной образовательной среды в другую. Детальное изучение вопроса показало, в частности, что большая часть признаков таких кризисов перехода исчезает, если дети получают удовлетворительное ориентирование в ситуации — новых правилах, новых требованиях, новых возможностях. Характерные для кризиса возрастание тревожности, ухудшение поведения, жалобы родителей, рост числа заболевших детей, снижение успеваемости и т.д. исчезают в тех образовательных учреждениях, где смена среды обучения понимается как ситуация, требующая от образовательного учреждения отчетливого предъявления новых правил и требований ко всем ее участникам.

Эта задача не является для школы непривычной: мудрый учитель всегда уделит время этому вопросу. Новыми, пожалуй, будут два следующих тезиса.

1. Эффективность разрешения кризиса зависит от того, на каком уровне управления поставлена задача ориентирования: делает ли эту работу по собственной инициативе один учитель или это правило и ценность школы. Доверие к образовательному учреждению зависит от того, уверен ли я, что правила действуют не только в моем классе, но и в коридоре.

2. Школа должна не только изменять правила в ответ на изменения условий существования (ЕГЭ, новые ФГОСы, новый учитель и т.д.), но и уделять время прояснению недоразумений, ожиданий, установок тех, кого эти правила касаются, иными словами, уделять время процессу понимания правил теми, кому по ним предстоит жить. То, что понимание не происходит само по себе, а является работой, построенной на конструктивном диалоге, наше образование только начинает осознавать. Будь то переход из детского сада в школу или поступление на I курс института или техникума, требуется, чтобы специально подготовленный представитель образовательного учреждения помог учащимся

и их родителям прояснить их ожидания, надежды, представления и согласовать их с реальностью. Такой диалог еще не гарантия найденного смысла, но он внесет ясность в то, как на самом деле обстоят дела, и поможет принять окончательное решение. Кризисы перехода из одной образовательной среды в другую — это не возрастные, а управленческие кризисы [2].

Спокойное прояснение запретов и возможностей составляет основу любого эффективного образования [3], [4]. Можно перечислять разнообразные формы доведения до учеников и родителей правил школы, правил класса, правил, которые необходимо соблюдать на уроке: это важнейшая часть организационной культуры западных школ, она существовала и в практике русских школ (см., например, педагогику свободного воспитания К.Н. Вентцеля и С.Н. Дурьлина [9]). Можно заметить, что в практике функционирования обычной западной школы ориентированию в правилах, традициях, принятых способах что-то делать уделяется много времени. Правила должны быть обсуждены, поняты, приняты, усвоены, и это не считается «бесполезной тратой времени». Уделяя этому достаточное время, школьный персонал, педагоги и администрация задают родителям и ученикам серьезность отношения к правилам как ценности, принятой в данном образовательном учреждении.

Ориентирование в правилах школы — задача ее педколлектива и руководства, ориентирование в предмете и школьных программах — задача современной дидактики, да и программы по развитию социального и эмоционального интеллекта должны не только развивать сами навыки распознавания и контроля чувств, но и ориентировать в специфических ситуациях человеческой жизни. Процесс обнаружения смысла глубоко индивидуален, он требует индивидуального подхода, о котором много говорится в современном российском образовании и в рамках ко-

торого многое делается в образовании развитых стран мира. Финская система образования использует пять типов индивидуальных планов для учеников в зависимости от того, сколько разъяснений им необходимо. Чем менее успешен и более растерян в школьной реальности ученик, тем более твердое ведение нужно ему со стороны педагога и куратора. Например, существует наглядный план, из которого ребенок может увидеть, что после освоения им конкретного раздела курса он сможет перейти к другому, и тогда останется освоить только это и это, чтобы достигнуть квалификационных баллов. Это позволяет поместить актуальную ситуацию в более широкий контекст, увидеть место сегодняшнего урока в системе, соотнести частное с общим. В практике школьного психолога, с кем бы он ни имел дела: с учителем, директором, учеником или родителем, — первые вопросы всегда связаны с ориентированием: что случилось? каково, с вашей точки зрения, положение дел? как вам кажется, что по сути произошло? что это было? И т.д. вплоть до вопроса: чего вы не можете понять?

Отметим, что люди различаются по способности самостоятельно ориентироваться в ситуации. Речь не только о том, что дети хуже ориентируются, чем взрослые, а умные — лучше, чем глупые: чтобы справиться с вопросами на стадии ориентирования, необходимо быть внимательным, открыто и бесстрашно интересоваться реальностью, воспринимать и обдумывать увиденное, соотносить факты и не упускать детали. Большую, если не главную роль играют способность к децентрации⁴

⁴ Децентрация — интеллектуальная способность увидеть ситуацию с точки зрения других ее участников, по данным Ж. Пиаже, развивается с 4–5 лет. Однако на протяжении всей жизни человек то и дело встречается с невозможностью встать на позиции другого в тех или иных вопросах. В целом способность к децентрации по все более широкому кругу вопросов — это признак личностной зрелости.

и способность к принятию. Надо уметь не только находить содержания, связанные с разными аспектами наличной ситуации, но и выдерживать увиденное, принимать его как *фактическое* — как реальность, которую следует учитывать в своих решениях. Иными словами, мы видим, что ориентирование — комплексный процесс, включающий не только способности, но и установки личности: разобраться, обратить внимание на детали и подробности, запросить информацию. По большому счету общее среднее образование и выполняет функцию ориентирования субъекта в мире. Однако внутри самого процесса и дети и родители редко встречают образцы конструктивного ориентирования со стороны школы.

ВТОРАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ ОБНАРУЖЕНИЯ СМЫСЛА — ПОЛЕ ЦЕННОСТЕЙ

Способность быть затронутым ценностями в логотерпии считается антропологическим свойством человека [10], [11]. Ценности не мыслятся, они чувствуются: это означает, что эмоции должны наконец попасть в поле зрения современной психологии образования. В связи с мотивационным кризисом нам не хватает сегодня знаний о психологии и нейрофизиологии эмоций. Определяющей характеристикой поколения детей, «укутанных в вату», является слабое чувство ценностей оснований ситуации. Ребенок или подросток, выросший в отягощенной комфортом жизни, не может спонтанно и легко почувствовать, что для него может оказаться важным в этой конкретной жизненной ситуации, где он нужен, что хорошего он может здесь сделать. В. Франкл считал привычку искать ответы на подобные вопросы определяющей для духовно здорового человека. Он также считал ее само собой разумеющейся. Однако сегодня мы сталкиваемся с ситуацией, когда этот тезис не подтверждается фактами, поэтому со стороны специали-

стов, призванных помочь детям, особенно востребовано понимание механизмов возникновения эмоций, законов появления интереса к чему-либо.

Эмоции не сопровождают когниции, а опережают их. Фактически сегодняшняя нейрофизиология развивает известное со времен Л.С. Выготского и З. Фрейда положение о единстве аффекта и интеллекта, экспериментально показывая, что от эмоционального настроения личности зависит предпочтение того или иного содержания [14]. Доступ к корковым отделам мозга напрямую зависит от состояния лимбической системы: радость и спокойная уверенность способствуют интересу, страх и обида блокируют развитие новых нейронных связей. Эти данные современной нейрофизиологии, по сути, подтверждают то, что давно известно любому хорошему педагогу, однако теперь из них следует важный вывод: учителя должны научиться создавать такой способствующий эмоциональному резонансу настрой у своих учеников. Сегодня это, пожалуй, самая важная из профессиональных компетенций учителя. Педагогика и психология в европейских странах позиционируют себя сегодня как ценностное образование и как социально-эмоциональное образование (social-emotional education – SEE)⁵ [16].

Один из методологов социально-эмоционального образования в Европе – немецкий профессор Харм Пашен сравнил подход, который может решить поставленные проблемы, с большой волной. Наблюдая за серфингистами, он заметил, что они ищут больших волн, сторонясь участков прибрежных вод, огороженных волнорезами. «Взрослеющие ребята ищут большие вызовы и опасности. Не находя их в школе, подростки приходят к морю и здесь

у них рождается ощущение собственной силы: “Я могу справиться с такой волной!” А ведь в жизни много такого серьезного, испытывающего человека опыта, который делает личность сильнее. Поэтому, на мой взгляд, нам следует исходить из того, что мы, учителя, не должны делать все сами, но мы должны обеспечить нашим ученикам доступ к этим волнам и буквально, и метафорически, дать им шанс приобрести реальный опыт преодоления» [15; 250].

ТРЕТЬЯ ПРЕДПОСЫЛКА ОБНАРУЖЕНИЯ СМЫСЛА – ОРИЕНТИРОВАНИЕ НА ЦЕННОСТЬ В БУДУЩЕМ

Школа всегда была нацелена в будущее, но именно сегодня оно непредсказуемо. У многих людей в России нет надежды на хорошее будущее, в субъективном плане это переживается как «все напрасно», а внешне у молодых людей выглядит как апатия, равнодушие ко всему.

Какое образование должен получить ребенок, чтобы он мог успешно справиться с теми непростыми социальными ситуациями, которые ему встретятся в ближайшем и отдаленном будущем? Как научить детей разбираться в сложностях и противоречиях современного мира? Как развить в учениках способность к эмпатии и сформировать уважительное отношение к представителям иных культур? С помощью каких методов можно «преподнести» ученикам мир так, чтобы при всем множестве очевидных проблем у молодого человека сохранялось ясное чувство, что жить стоит, жизнь – это ценность и она имеет смысл?

Педагогика, ориентированная только на знания, никогда не ответит на эти вопросы. Но если мы сделаем основным принципом воспитания диалог, если учителя научатся доверять сказанному детьми и увиденному у детей, тогда в этой феноменологической перспективе нам откроются те аспекты жизни, которые детей все-таки

⁵ Это направление организовалось под эгидой ЮНЕСКО и поддерживается сегодня ведущими экономическими державами Евросоюза, Великобританией и США.

волнуют, даже если они проживают перипетии нравственных исканий не на примере героев Л.Н. Толстого, а сострадав судьбе Энакина Скайуокера из «Звездных войн». Учителю сегодня бывает очень трудно на первое место поставить ребенка, а не русскую литературу. Ученики, тем не менее, страдают: занимаются вопросами справедливости, милосердия, жерственности, долга. Открывается этот факт лишь тем учителям, кто отодвинул в сторону свои предубеждения, сформированные, между прочим, на собственных ценностях. Воспитатель может сделать для ребенка главное – обратить на него свое «взрослое» внимание таким образом, чтобы ребенок постепенно смог стать видимым и себе самому. Он может увидеть свойственный ему индивидуальный стиль деятельности и чувствования и сделать его видимым для своего ученика, может помочь ученику прояснить ценностные основания его решений, личным отношением научить признавать важность ошибок и открытий. Он может обратить внимание на это, преподавая любой предмет. Он также может обратить внимание на нравственные основания выборов и культуру достоинства [1] в противовес насаждаемой СМИ культуре полезности. Благодаря внимательному отношению к личности ученика он может научить его видеть в себе проявления подлинного Я. Все это и составляет суть *ценностного образования*⁶. Самопознание и уважительное отношение к себе и своей жизни, возможность построить свой жизненный проект – вот наиболее реалистичная ценность в будущем, ради которой следует выдерживать некомфортные условия нынешней школьной ситуации.

Современная российская школа наверстывает упущенное за годы работы без ценностей: введен курс религиоведения,

поддерживаются инициативы духовно-нравственного воспитания, обязательным стало воспитание гражданской идентичности, об этом ведутся общественные дискуссии. Однако все эти усилия сосредоточены только на одном подходе, он описывается в практике воспитания как *материальный*.

В воспитательных системах сложились *два* традиционных *подхода к ценностному ориентированию*. Первый – передача, трансляция ценностей (как напрямую, через название и указание на примерах, так и в совместной деятельности), способствующих развитию у школьников желаемых качеств личности и привычек и препятствующих развитию нежелательных. При втором подходе, который состоит в развитии способности к прояснению (оцениванию) ценностей (*formale Bewertungs-Erziehung*), ограничиваются лишь прояснением ценностей, т.е. доведением до сознания и рефлексией индивидуальных ценностных оснований действия, принципов и концепций; при этом речь идет не о передаче ценностей, а о развитии способности субъекта к принятию решений. Первый подход меняет ценностно-смысловую структуру личности, второй затрагивает только формальные, инструментальные качества личности: ясность моральной оценки, способность к вынесению моральных суждений. В таком виде он совместим с любыми ценностными представлениями, и воспитание направлено на достижение ясности индивидуальных ценностных убеждений и таких качеств ценностных суждений, как обоснованность, непротиворечивость, обобщенность. Основанные на этом подходе программы являются принципиально нейтральными в содержательном отношении. Здесь не имеет значения, какие именно ценностные убеждения (только позитивные или также спорные) становятся для субъекта более ясными и с каких позиций производится их оценивание [17].

⁶ В образовании стран Европы и Северной Америки аналогом является социально-эмоциональное образование (SEE).

Возражения против обоих подходов очевидны, один можно упрекнуть в нетолерантности и доктринерстве, другой – в формализме и поверхностности. Остановиться только на одном из них невозможно: сегодняшний мир требует толерантного отношения к ценностям представителей различных культур, конфессий, социальных слоев, создающих особые жизненные миры детей. Обобщение опыта ценностного воспитания Германии [17] позволяет, например, сделать вывод о том, что только сочетание обоих подходов в практике школьной жизни позволяет добиться приемлемых результатов. Должны быть программы, в которых детей учат открыто высказывать, отстаивать и аргументировать свои ценностные установки, например, в форме дебатов. Должны быть также программы, которые позволяли бы детям вносить в школьную реальность то, что они считают ценным, – собственную активность учеников по улучшению жизни в школе. Такие программы разработаны под нашим руководством на основании уже имеющихся программ из США и Германии и вводятся сегодня в практику системы образования Московской области. Это аналоги знаменитых программ «Классный совет» для средней и старшей школы и программа «Волшебный круг» – для начальной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы видим, что именно ценности в логотерапии являются субстанцией, несущей смыслы: только то, что *имеет ценность*, может *иметь смысл*. Мы помним уже давно ставшие классическими франкловские *три дороги к смыслу*. В. Франкл перенял учение о ценностях у М. Шелера и развил его, выведя следующие три категории ценностей, в плоскости которых может быть обнаружен смысл.

1. *Рецептивные ценности*, или *ценности переживания*. Смысл может быть в том,

чтобы воспринять что-то ценное из мира, что-то, переживаемое нами как хорошее или прекрасное, что-то нас обогащающее, доставляющее нам радость, согревающее сердце, чем можно с увлечением заниматься, наслаждаясь и играя. В этом описанном В. Франклом переживании нет потребительской установки, скорее, речь идет о знакомом каждому человеку переживании: «мир одаривает меня», которое появляется в эмоциональной открытости ценностным основаниям бытия (в потребительском «брать» меньше свободы, больше нужды, дефицитарности, и оно более функционально). Хорошее общение, искусство, природа, чистая одежда, приятный запах, ощущение хорошо функционирующих мышц тела – все это примеры ценностей переживания. В целом, ценности переживания можно обнаружить в природе, искусстве и человеке.

2. *Продуктивные ценности*, или *ценности созидания, творческие ценности*. Смысл может быть найден в том, что нечто ценное создается для мира, создается мной, нечто, о чем я могу сказать: это хорошо, это важно в моих глазах и/или в глазах другого человека. Человек отдает в мир часть своей неповторимой индивидуальности, воплощенной в продукте. В этом он переживает творческое начало, ощущая себя поистине Создателем, Творцом. Человек делает нечто для того, чтобы благодаря ему мир стал лучше. Масштаб дела для переживания смысла не имеет значения, важнее соответствие сделанного собственной сути и ситуации: не важно, идет ли речь о создании Сикстинской капеллы или песочного кулича для малыша.

Напомним, что В. Франкл различает два вида творческих ценностей: один вид – создание продукта, «произведения», т.е. того, к чему ты должен был приложить руку (например, испечь пирог, написать письмо, построить дом), второй – это совершение поступка. В последнем случае ничто в материальном отношении не

меняется, но человек занимает позицию. В. Франкл называл поступки *наведением стрелок*, благодаря им происходит воздействие, и ситуация развивается по-другому, а именно в ней появляется шанс, что произойдет нечто лучшее. В. Франкл отмечал, что установки — эти духовные поступки, не имеющие непосредственной материальной ценности, — не менее значимы, чем произведения, даже если последние переживут создателя.

3. *Ценности установок в отношении судьбоносных страданий.* Смысл может быть найден и в отношении неизбежных, не поддающихся изменению ситуаций. Ценности мира и ценности поступков не могут быть прожиты в этом случае. Если первые две дороги соотносятся с философским пониманием человека как самотрансцендирующего, «идушего в мир», то третья дорога может быть выбрана, когда чего-то нельзя ни избежать, ни изменить. Подчеркнем, что во всех ситуациях, где человек может быть активным, может хоть что-то сделать, ценность установок уходит на задний план. Выдержать и проявить «упрямство духа» — эту ценность человек проживает лишь там, где он «отдан на растерзание ситуации».

В сегодняшней школе мы, к сожалению, чаще видим именно этот тип смысла, смысл в упрямом отстаивании собственной позиции в безнадежной и безысходной ситуации, знаменитый франкловский смысл «*несмотря на*». Нам хотелось бы пожелать, чтобы смысл в образовании в большей степени следовал линии «*поэтому*». Основаниями для обнаружения такого смысла должны стать ценности переживания и ценности созидания, которые и обосновывают девиз: «...*поэтому* сказать жизни Да».

1. Асмолов А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // *Вопр. психол.* 1990. № 5. С. 81–97.
2. Асмолов А.Г. и др. Концепция кризисов перехода из одной образовательной среды в другую

/ А.Г. Асмолов, С.В. Кривцова, В.И. Слободчиков, Е.Е. Сапогова // *Отчет о выполнении работ по ФЦПРО «Психолого-педагогическое сопровождение “кризисов перехода” из одной образовательной среды в другую в системе непрерывного профессионального образования».* М., 2008.

3. Кривцова С.В. *Тренинг «Учитель и проблемы дисциплины».* М.: Генезис, 1997. 287 с.
4. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. *Воспитание — наука хороших привычек.* М.: Глобус, 1996. 336 с.
5. Лэнгле А. Виктор Франкл: Портрет. М.: РОС-СПЭН, 2011. 247 с.
6. Лэнгле А. Понимание и психотерапия психодинамики в экзистенциальном анализе // Лэнгле А. *Что движет человеком: Экзистенциально-аналитическая теория эмоций.* М.: Генезис, 2009.
7. Лэнгле А. Понять, что ждет от меня жизнь // *Psychologies.* 2011. № 58. С. 85–87.
8. Лэнгле А. *Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью* // *Моск. психотерапевт. журн.* 2001. № 1. С. 5–23.
9. *Свободное воспитание в России: К.Н. Вентцель и С.Н. Дурьилин: Антология педагогической мысли* / Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: Изд-во АСОУ, 2008. 338 с.
10. Франкл В. *Человек в поисках смысла.* М.: Прогресс, 1990. 368 с.
11. Шелер М. *Положение человека в космосе* // Шелер М. *Избр. произв.* М.: Гнозис, 1994. С. 129–194.
12. Frankl V. *Zur geistigen Problematik der Psychotherapie* // *Zentralblatt der Psychotherapie.* 1938. N 10. S. 33–45.
13. Friedman P. *Discussion on the Vienna Psychoanalytic Society: On suicide. With particular references to suicide among young students.* N.Y.: International Univ. Press, 1967. P. 25–26.
14. LeDoux J. *The emotional brain.* L: Weidenfield and Nicolson, 1998. 303 p.
15. Paschen H. *Perspectives of social and emotional education in Germany* // *Social and emotional education: An international analysis.* Pedruca, Spain: Fundación Marcelino Botin Report, 2008. P. 227–252.
16. *Social and emotional education: An international analysis.* Pedruca, Spain: Fundación Marcelino Botin Report, 2008. 312 p.
17. Standop J. *Werteerziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung.* Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 2005. S. 74–80.
18. Tutsch L. *Wer sinnvoll lebt, ist gut unterwegs* // *Psychologie Heute Compact.* 2003. N 8. S. 22–25.