

ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ КАК ЭВРИСТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ
СОВРЕМЕННОГО ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯEXISTENTIALISM AS A HEURISTIC-THE METHODOLOGICAL BASIS
OF MODERN EDUCATION

Аннотация. В статье предпринимается попытка рассмотрения проблемы выявления и обобщения педагогических следствий ряда позиций философии экзистенциализма.

Annotation. The article attempts to consider the problem of identifying and generalizing the pedagogical consequences of a number of positions of the philosophy of existentialism.

Ключевые слова: экзистенциализм, экзистенция, отчуждение, ответственность, научение учащихся творить себя как уникальных личностей, свободный выбор образовательного пути, неисчерпаемость потенциала развития личности, самоактуализация личности.

Keywords: existentialism, existence, alienation, responsibility, teaching students to create themselves as unique individuals, free choice of educational path, inexhaustibility of the potential of personal development, self-actualization of the individual.

Традиционно понятие инновации активно использовалось в экономике, в широком значении включающей в себя в производственно-техническую область. Здесь оно толкуется как: *вложение средств в экономику, обеспечивающие смену техники и технологии; новая техника, технология, являющиеся результатом достижений научно-технического прогресса*. Определяющим фактором инновации объявляется *развитие изобретательства, рационализации, появление крупных открытий* [4].

В последнее время чрезвычайно широкое распространение получает понятие инновации в образовательной теории и практике. Педагоги главным образом придерживаются общих подходов к толкованию понятия «инновация». Но с разными нюансами. Нередко здесь акцент делается на таком показателе инновационности, как новизна того или иного образовательного феномена. И тогда инновация в педагогике может характеризоваться как *принципиально новое образование, новая идея, существенно меняющая сложившуюся технологию обучения, новый тип учебного заведения или управления образованием* [8]. Но согласившись с данным положением, мы рискуем вступить в противоречие с позицией, согласно которой абсолютно новых идей в педагогике ничтожно мало [2]. Со своей стороны победитель Всероссийского конкурса «Лучший директор школы 2011 года» Дмитрий Анатольевич Скурихин замечает: «Педагогика будущего не будет сильно отличаться от современной Со времен античности до наших дней многое остается неизменным, меняется лишь технологическая оболочка...» [1, с. 7.]. В этом случае более приемлем подход, не абсолютизирующий показатель новизны при одновременном усилении целевой составляющей в определении инновации. Соответственно инновация характеризуется как *нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности* [8]. Конкретизированный вариант: *как нововведение, как изменение с целью улучшения*. При этом нововведение не обязательно должно быть чем-то совершенно новым, но обязательно лучшим в современной ситуации, а, значит, чем-то более современным и передовым [Там же].

Таким образом, педагогическая инновация, как и любая иная, есть некое **внедренное новшество**. Но возникает вопрос: что такое новшество? Всегда ли оно так ново, как нам порой представляется. Первоначально сошлемся на два подхода к его понима-

нию: 1) новшество – это идея, являющаяся для конкретного лица новой – вне зависимости от того, является ли она объективно новой или нет; 2) новшество – это объективной феномен, обладающий различными уровнями (разновидностями) новизны. В рамках второго подхода выделяются три вида педагогических новшеств [2]:

- ❖ образовательные идеи и действия полностью новые и неизвестные ранее – их мало.

- ❖ адаптированные, расширенные или переоформленные педагогические идеи и действия, которые приобретают особую актуальность в определенной среде и в определенный период времени.

- ❖ педагогические новшества, возникающие в ситуации, когда в связи с повторной постановкой целей в измененных условиях оживают ранее существующие идеи и действия, поскольку новые условия гарантируют им успех.

Итак, педагогическое новшество (инновация) не равно чему-то абсолютно новому: абсолютно «новые» инновации – чрезвычайно большая редкость. Педагогические инновации не тождественны также простому изменению образовательной ситуации. Они вызываются изменяющимися запросами образования, что в свою очередь диктуются возрастающими потребностями человека, общества и государства. То есть инновации должны включать в себя элементы улучшения и развития.

Таким образом, педагогическая инновация это новшество, обладающее признаками внедрения, актуальности и улучшения (развития). Данный вывод допускает возможность проделывания определённой работы по таксономизации педагогических инноваций. В частности, по аналогии со степенями актуальности научных исследований [11] выстроить элементарную иерархическую структуру педагогических инноваций:

1. **Высокоактуальные:** существует острая потребность в их внедрении, что может иметь своим результатом чрезвычайно высокий уровень продуктивности образовательной деятельности при решении ее стратегических проблем.

2. **Актуальные:** существует определённая потребность в их внедрении, что может способствовать успешному решению локальных (тактических) задач образования.

3. **Потенциально актуальные:** в данный момент они имеют достаточно низкую потребность в их внедрении в силу того обстоятельства, что их использование не влечет за собой какого-либо повышения уровня продуктивности образовательной деятельности.

Из сказанного выше следует, что, во-первых, в педагогике нет «коронованных» на инновации идей, концепций, систем. Во-вторых, всякая из них способна в определенной образовательной ситуации выполнить свою инновационную миссию. В-третьих, надо помнить, что в мире все преходяще: что вчера было «устаревшим», то может стать весьма актуальным и необходимым сегодня. В-четвертых, инновационные модели должны подвергаться изменениям, совершенствованиям и в случае необходимости элиминации. А то ведь наш опыт свидетельствует, что инновации (экономические, политические, идеологические, образовательные ...) нередко с течением времени воспринимаются не как инструменты реального позитивного совершенствования действительности, а как истины последней инстанции, на которые остается только что молиться. Кстати, на наш взгляд, сегодня в эпоху тотальной технократизации образования [20], когда учебный процесс все больше напоминает урок по литературе, представленный во второй серии советского фильма «Просто ужас» (1982) [<https://www.youtube.com/watch?v=ISCYEfyop4I>], стоит призадуматься, а все ли в порядке в нашем инновационном царстве и присмотреться, например, к идеям экзистенциалистской педагогики, где господствующие позиции занимает личностно-центрированный подход [5]. Рассмотрение ряда ее эвристических оснований и ее положений, возможно, позволит читателю немного отдохнуть от вала компетентностно-ориентированных статей, «ширше» взглянуть на образовательный мир, наконец, понять, что не компетентностным подходом единым жива педагогика. А вместе с ней и

мы. Да и вообще если учесть то, что почти все зарубежное в нашей педагогике объявляется инновационным, то почему бы такой мощный интеллектуально-духовный феномен как экзистенциализм не занести в святцы инновационной педагогики – в качестве методологического основания, и в качестве технолого-педагогического инструментария.

Центральной категорией экзистенциализма и как философского учения и как педагогической концепции является **экзистенция** – подлинное бытие, личное существование, противостоящее «неподлинному существованию» – предметному миру, общественной среде. Но это вовсе не означает замурованности «подлинного бытия» в самом себе. Категория экзистенции таит в себе мощнейший интегративный потенциал, ибо в ней заключена нерасчлененная целостность субъекта и объекта, недоступная ни расщудочному, ни спекулятивному мышлению. Благодаря экзистенции человеческое «Я» «выступает не просто как отдельный эмпирический индивид и не как «мыслящий разум»... а именно как конкретная неповторимая личность» [16, с. 532].

Экзистенция подчеркивает промежуточный, пограничный характер человеческой реальности, что обуславливает связь человека с другими составляющими мира. Вместе с тем последний, по мнению экзистенциалистов, глубоко враждебен человеку, поэтому он предстает в их описаниях чем-то вроде безобразного чудовища. Так, в произведении Ж.-П. Сартра (1905–1980) «Тошнота» материальный мир представлен как аморфная совокупность болотно-зыбких, прилипчиво-клейких субстанций. В восприятии героя романа эти субстанции таят в себе «страшную угрозу»: на улицы города наползает вязкий туман, колышущаяся поверхность воды скрывает какое-то гнусное чудовище и т. д. [12].

Связь человека с миром может быть установлена путем преодоления им **отчуждения**, различно понимаемого экзистенциалистами. По мнению М. Хайдеггера (1889–1976), отчуждение происходит в «неподлинном событии», мире обезличенности (МАН). Отчуждению человека способствует так называемый постав Хайдеггера – настойчивое приведение всего в природе, обществе и человеке к «состоянию в наличии», что подразумевает сплошное опредмечивание всей действительности – ее технизации [18]. Очень актуальны сегодня рассуждения экзистенциалистов об **отношениях человека и техники**. Так, М. Хайдеггер одним из первых в философии XX в. указал на недостаточность инструментальной трактовки техники. Хайдеггер отмечает единство инструментальной и антропологической трактовок феномена техники [6]. Но где антропология, там – педагогика. Согласно же К. Ясперсу (1883–1969), техника будучи важнейшим средством отчуждения, превращается в самостоятельного субъекта, действующего по законам, чуждым интересам человеческой самости. Ибо техника способствует отрыву человека «от почвы» – человека от самого себя [23]. В целом отчуждение в экзистенциалистских учениях представляется как: а) чувство бессилия от ощущения того, что судьба индивида вышла из-под контроля и находится под влиянием внешних сил; б) представление о бессмысленности существования; в) восприятие окружающей действительности как мира, в котором утрачены взаимные обязательства людей по соблюдению социальных предписаний; г) ощущение одиночества; д) чувство утраты индивидом своего подлинного «Я», разрушения аутентичности личности [14, с. 225]. Результат отчуждения – глобальная дезинтеграция человеческого существования. Как дезинтегрированное существо человек «отделен» (термин Э. Фромма) от мира, от общества в целом и других людей, от самого себя, от результатов своей деятельности и т. д. [17].

Из ситуации отчуждения, а следовательно, из дезинтеграционной ситуации экзистенциалисты предлагают своего рода «гомеопатический» выход (подобное лечится подобным), выраженный формулой: где опасность, там и спасительное средство [18, с. 234]. Поэтому, например, техника (постав) не только отчуждает человека, но и имеет в своей сущности ростки спасительного. Техника (постав) свою реинтеграцион-

ную функцию выполняет на двух уровнях: «неподлинного бытия» и «подлинного бытия». В первом случае осуществляется системотехнический синтез: техника (постав) правит субъектом, втягивая его в свою систему в качестве необходимой части «неподлинного бытия». Во втором случае постав (техника) «с небывалой прежде ясностью позволяет осмыслить истину как то, что не поддается его устанавливающей деятельности. Несводимая к предмету, вещь остается в своем нередуцируемом существе принадлежащей миру не как сумме вещей, а как тому целому, в котором находят себе место взаимопринадлежащие в своей полярности противоположности божеств, смертных, неба и земли...» [14, с. 366]. Здесь необходимо добавить, что постав, как и человек, «не состоит из частей», а есть «открытое начало», «способное вместить целое» [18, с. 4]. Это дает основание говорить о поставе как «собирательном начале» [Там же, с. 229]. Для К. Ясперса средством преодоления отчуждения (дезинтеграционного состояния человека) является коммуникация, понимаемая как возможность высказаться и быть услышанным. Благодаря коммуникации человек может обрести самого себя [22].

Согласно Сартру, человек в принципе **осужден быть свободным**: «свободен потому, что однажды брошенный в мир, отвечает за все, что делает» [13, с. 327]. На первый взгляд **свобода** является дезинтегрирующим фактором, ибо она предполагает освобождение человека от внешних обстоятельств. Однако, во-первых, последний момент характерен не для всех экзистенциалистов, во-вторых, истинная свобода достигается путем приобретения человеком экзистенции, представляющей собой, как нам уже известно, нерасчлененную субъектно-объектную целостность. Да, объективное существование внешнего мира экзистенциалистами не отрицается, собственно, все их построения исходят так или иначе из признания данного факта. Ими признается также возможность «просверливания» во внешнем бытии «дырок»: внешний мир признается пронизываемым для действий субъекта. Однако субъективизация объективной действительности не влечет за собой объективизации субъекта. Личность ничем и никем не может быть «поглощена», мир для нее – это, по сути, ее проекция на него. Субъект в процессе поиска себя соотносится с окружающим миром, но это соотношение сугубо индивидуально. Человек видит мир таким, каким это диктуется его внутренним «Я». Иначе говоря, всеобщим интегрирующим началом становится человеческое «Я», весь остальной мир – кооперируемым компонентом. Но свобода при этом не превращается в произвол личности, в набор радикальных релятивистских хотений-желаний. Принцип субъектно-объектного единства предполагает, что свободный человек творит самого себя, одновременно творя окружающий мир. От свободного человека зависит, каким будет этот мир. Свободный человек несет ответственность за свой выбор действия. Свобода – это возможность выбора, но выбора ответственного. Человек отвечает не только за себя, но и за других. Экзистенциальный сверхиндивидуализм здесь переходит в своеобразную всечеловеческую соборность: «То, что мы выбираем, – всегда благо. Но **ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для других**» [Там же, с. 324]. Посему свободный человек не может не быть одновременно ответственным: «Человек, который на что-то решается и сознает, что выбирает не только свое собственное бытие, но что он еще законодатель, выбирающий одновременно с собой и все человечество, не может избежать чувства полной и глубокой ответственности» [Там же, с. 327].

И все-же человек, согласно взглядам экзистенциалистов, свободен в наибольшей степени тогда, когда он меньше всего зависит в своих действиях от предписаний, требований, мы бы сказали, законов игры внешней действительности. Это, по утверждению философов, некое бытие между жизнью и смертью. Так, для умирающего героя повести Л. Толстого «Смерть Ивана Ильича» награды, почести, чины, которые занимали центральное место в его жизни, когда он был здоров, становятся внешними, чуждыми, ненужными, наносными. И именно в этом смысле он, умирающий от рака, свободен. Свободен от суетного, от внешнего (хотя, надо признать, он не свободен от смерти). Предсмертное состояние позволяет ему снять с себя все текущее, мирское и уви-

деть в себе себя, осознать свою экзистенцию. Вся его прошлая жизнь кажется никчемной, пустой, скроенной по выдуманным, искусственным правилам, определяемым общественным этикетом, требованиями карьеры, света и т. д. [15].

Одним из основополагающих тезисов экзистенциализма является признание *первичности существования человека по отношению к его сущности*. «Это означает, – пишет Сартр, – что человек сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется». Из этого следует вывод: человек есть «то, что сам он из себя делает» [13, с. 323]. Трус делает себя трусом, герой – героем. Человек – это непрерывный процесс становления, очевидное «вот», которое не «состоит из» разных элементов мира, а открыто всему как единственное место, способное вместить целое» [18, с. 4]. Человек – это бесконечная цепь рождений, «сущность» его определяется в ходе жизни.

Приведенные положения экзистенциализма опосредованно или непосредственно несут в себе мощнейший философско-педагогический заряд. Это прежде всего обусловливается тем обстоятельством, что «предмет воспитания» – **человек – выступает в качестве исходного и конечного пункта экзистенциальных изысканий**. Например, положение о том, что человек есть бесконечная вереница рождений, напрочь отменяет разного рода биологизаторские построения в области образования на основе «стимульно-реактивных моделей человека», которые сосуществуют с «социальной мифологией» и «социальной алхимией» [7, с. 95].

Принципиальное отрицание человеческой «определенности» и человеческой «законченности», признание «неизмеримости» человека ставят под сомнение сегоднешние не в меру сильные упования на тестовые подходы к обучению и воспитанию человека. Эти положения признают право любого человека иметь шанс раскрыть свои потенции. Никогда нельзя ставить точку на человеке. Как христианская религия исходит из постулата всепрощенчества, так и экзистенциалистская философия дает возможность человеку до последнего момента его жизни сделать себя лучше, стать сильнее, добрее и т. д. Именно принципы всепрощенчества и неизмеримости человека лежат в основе систем социального перевоспитания и гуманистической педагогики. Так, для А. С. Макаренко «одокументированная» предшествующая судьба подростка не только не являлась исходной базой социального воспитания, но как бы «изымалась» из дальнейшего хода его жизни. Человек есть «вот», – мог бы с полным основанием повторить слова Хайдеггера А. С. Макаренко. Поэтому для него не имело ни человеческого, ни педагогического смысла рыться в социогенетическом «белье» своих воспитанников. Он мог бы повторить как свои собственные слова Ж.-П. Сартра о том, что «человек существует лишь настолько, насколько себя осуществляет», что он «представляет собой... не что иное, как совокупность своих поступков» [13, с. 333]. Человек для него был «дан сейчас», «в данный момент», где проектируется его будущее. И здесь он снова сближается с экзистенциалистами, для которых «человек – это прежде всего проект» [Там же].

Своеобразным «потокосознанием» понимается становление личности представителями гуманистической педагогики, выступающими против навязывания «балласта воспитания и социальных отношений» (К. Роджерс). Самодовлеющее значение приобретают субъективный опыт и спонтанный поток восприятия и импульсов, идущих из «внутренней природы» (экзистенции? – Н. Ч.) индивида. Это нашло отражение в концепции самореализации А. Маслоу, с точки зрения которого «полное, здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации человеческой природы, в реализации ее потенциальных возможностей и в развитии до уровня зрелости по тем путям, которые диктует эта скрытая... природа» [10, с. 66].

Таким образом, экзистенциализм способен оказывать влияние на функционирование педагогических систем, имеющих, казалось бы, весьма различные подходы к проблемам воспитания и образования человека: коллективистский и индивидуалистский. Их объединяет экзистенциалистская идея человеческого становления как неза-

вершенного процесса: нет пределов не только обучению, но и в целом развитию человека. При этом коллективистский и индивидуалистский подходы являют собой лишь формы реализации этой идеи. Однако экзистенциализм не только эвристически воздействует на те или иные образовательно-воспитательные учения, но он сам обладает своей педагогической концепцией, которая, отталкиваясь от принципа уникальности человека, основной целью школы объявляет научение учащихся «творить себя как личностей... учить так, чтобы они создавали себя». Воспитание предстает как «разнообразные виды становления, встречи с жизненными ситуациями и другими людьми, отражения, формирования, выбора, борьбы за то, чтобы быть». При этом воспитанник должен уметь делать выбор и отвечать за него. Но чтобы отвечать за что-то, необходима свобода выбора: раб, как известно, ни за что не отвечает, за него несет ответственность хозяин. Поэтому в классе следует создавать свободную атмосферу, способствующую максимальному самовыражению личности ученика, становлению уникального «Я» [9, с. 21–22].

Сказанное позволяет нам вывести три «кита» экзистенциалистской педагогики: 1) акцент на самореализации личности, 2) свободу выбора, 3) ответственность. «Самореализационная» направленность экзистенциальной педагогики непосредственно вытекает из слов: «Человек существует настолько, насколько себя осуществляет» (Ж.-П. Сартр). Профессиональные педагоги-экзистенциалисты в свою очередь указывают: «Воспитание и образование – это процесс саморазвития или самовоспитания...» [21, с. 126]. Названные процессы нередко противопоставляются воспитанию как некоторому объективному процессу, осуществляющему воздействие на личность. Так, Г. Марсель (1888–1973) считает, что при массовом воспитании «... нельзя говорить о воспитании в собственном смысле этого слова, можно говорить лишь о тренировке» [21, с. 127]. Свобода выражается по-разному. Например, в отрицании каких бы то ни было закономерностей учитель должен опираться на интуицию, свое «Я» и там искать ключ к решению бесконечного числа школьных ситуаций. Примерно это же требуется от учеников, которым предоставляется полное право заниматься по индивидуальным планам.

Экзистенциалистские суждения об уникальности личности на педагогическом уровне претерпевают определенные трансформации в сторону усиления ее социальной направленности. Особенно отчетливо социализирующая роль образования прослеживается в педагогике О. Ф. Больнова (1903–1991) – представителя немецкого «позитивного экзистенциализма» [3]. О. Ф. Больнова можно поставить в один ряд с такими выдающимися мыслителями, как Платон, Сократ, Руссо, Кант, Толстой и др., которые помимо своей основной профессиональной деятельности занимались непосредственно вопросами образования и воспитания. Собственно, его путь в философию начался с изучения истории педагогики и психологии, в чем он признавался молодым философам Бохумского университета. Творчество О. Ф. Больнова важно для нас особенно, ибо он много сделал для духовной реинтеграции немецкого народа в тяжелейший момент его существования. «Какой бы тяжелой и даже ужасной ни была бы действительность, – писал он, – но это была все же действительность, это все же вновь была истинная жизнь, победоносно пробивающая себе дорогу сквозь все утраты» [21, с. 135]. О. Ф. Больнов разрабатывал новую философию жизни для немецкого народа, только что пережившего ужасы фашизма и горечь поражения. Надо было воспитать у людей доверие к новой жизни, разработать способы утверждения у них новой жизненной ориентации, сформировать у них новые ценности. Все эти задачи стали личными задачами О. Ф. Больнова, объявившего главной целью деятельности школы воспитание доверия к миру и одновременно способности личности к самостоятельному суждению. Разрешение конкретных проблем духовной реинтеграции нации потребовало от Больнова отказа от некоторых положений классического экзистенциализма. В отличие от них, считавших требования общества «балластом» для личности, он продолжает традицию Канта выделения

моральных абсолютов (императивов), выполнение которых необходимо для каждого человека и прежде всего немца, оказавшегося в «пограничной» ситуации выживания. Важнейшими из них являются благодарность, надежда и доверие [21]. «На протяжении 30 лет Больнов давал подробный анализ антропологических категорий благодарности, надежды и доверия, считая их основополагающими в структуре личности» [Там же, с. 140].

Быть благодарным – значит быть нравственно здоровым. Благодарность наделяется рядом высоких моральных качеств, а главное, делает совместную жизнь людей в обществе спокойной, свободной от трений. Человек – это «даряще-принимающее существо». Он должен уметь как дарить добро, так и уметь благодарить (быть благодарным). Надежда в понимании Больнова – это внутреннее состояние человека, которое делает возможной человеческую жизнь, надежда – это предпосылка и главный пункт человеческого бытия, она тесно соприкасается с волей человека, которая питает ее, обуславливает ее существование. Доверие, по мнению Больнова, должно стать основным стилем взаимоотношений между людьми, между отдельным индивидом и обществом, человек должен доверять себе, другим людям, обществу в целом [21].

О. Ф. Больнов разработал иерархию духовных ценностей, составляющих содержание нравственного воспитания в его педагогике:

1. Добродетели повседневной, хозяйственно-практической жизни – прилежание, пунктуальность, экономность, любовь к порядку, трудолюбие.

2. Добродетели, имеющие отношение к человеческим взаимоотношениям (коммуникативные добродетели) – благодарность, уважение, сострадание.

3. Добродетели высшей духовной жизни – чуткость, способность к суждениям, вера, смирение, любовь к ближнему и др.

Одно из центральных мест в системе добродетелей занимает способность суждения, которая позволяет личности «исходить из своей собственной свободы» и способствовать становлению ее духовной самостоятельности. Посредством воспитания способности суждения, по мнению Больнова, усваиваются моральные ценности, и человек становится моральным существом [21].

Из обобщений философских и философско-педагогических построений экзистенциализма вытекает ряд собственно педагогических идей.

1. Идея «балласта воспитания» (К. Роджерс). В соответствии с ней педагогике необходимо перестать воспитывать, а постоянно идти навстречу людям, пытаясь понять их, помогать им обнаруживать свои подлинные потребности, свое подлинное «лицо». Учение, направленно «извне», должно уступить место учению, направляемому «изнутри». Главной задачей педагога становится обнаружение в ученике того, что в нем заложено, а не его обучение, не «отливание» его в определенную кем-то форму. Но как это сделать? Как обучать не обучая? В качестве средства здесь предлагается релаксация (ослабление – лат.) – снятие психического напряжения, постепенное возвращение организма в состояние равновесия. Главный путь, ведущий к этому, – создание в школе, семье доброжелательной среды, в которой отсутствуют отрицательные эмоциональные состояния – страх, тревожность...

2. Идея враждебности коллектива личности. «Массовое» воспитание невозможно, утверждают экзистенциалисты, ибо в этом случае, по их мнению, нельзя говорить о воспитании в собственном смысле слова, можно говорить лишь о тренировке.

3. Идея научения учащихся творить себя как уникальных личностей: учитель должен вводить учеников в различные ситуации, учить их создавать самим себе эти ситуации и решать их, руководствуясь своим уникальным «Я», своим видением мира. Радикально настроенные экзистенциалисты рекомендуют не пользоваться учебными программами, учебниками, стандартами, методами. Так, программы с их точки зрения, не могут быть предписаны ученику в силу того, что знание субъективно и за его содержание ответственен конкретный индивид. Каждый человек имеет свое знание и свою ис-

тину: знание возникает и составляется из того, что существует в сознании и чувствах личности как результат ее опыта и проектов, которые он предпринимает в ходе жизни. Ставя проблему ответственности в центр своей философии и педагогики, они, тем не менее, утверждают, что человек для понимания добра должен смотреть только в себя. Хотя мы не должны забывать о точке зрения Сартра, согласно которой человек, отвечая за себя, несет ответственность и за других.

4. Идея свободного выбора образовательного пути и ответственности за свой выбор. Она касается как ученика, так и учителя. Ученику предоставляется полная свобода выбора и разработки индивидуальной программы своего развития, восхождения к самому себе. Ответственность вытекает из свободы выбора. Ученик, свободно выбирая свой путь обучения, несет полную ответственность за свой выбор. Ни школа, ни родители, ни учитель не отвечают за этот выбор: ученик сам хозяин своей образовательной судьбы. При этом отвечает он перед самим собой, а не перед кем-либо. Со своей стороны, учитель опираться на собственную интуицию, а не свое «Я» и там искать ключ к решению бесконечного числа школьных ситуаций.

5. Идея неисчерпаемости потенциала развития личности учащихся и его принципиальной незавершенности. Эта идея – педагогический эквивалент одного из ведущих положений экзистенциализма, в соответствии с которым человек воспринимается как бесконечная цепь рождений, а его «сущность» определяется в ходе жизни («существования»). Собственно говоря, для экзистенциалистов человек не обладает исходной сущностью, он скорее задан, чем дан. Такая трактовка человека ставит под сомнение сегодняшние не в меру большие упования на тестовые образовательные технологии. При их помощи предпринимаются попытки «маркетингизации» процессов обучения и воспитания личности, просчитывания и прочитывания ее предельных способностей. С точки зрения же экзистенциалистов, никто и ничто не обладает правом предопределения границ человеческого роста, никогда ни при каких условиях нельзя ставить точку на возможностях человека. Как христианство исходит из постулата всепрощенчества, так и экзистенциалистская концепция человека до последнего момента его жизни дает ему шанс сделать себя лучше, стать умнее, сильнее, добрее... В этом случае срабатывает один из центральных принципов экзистенциализма: человек есть проект, а не сумма генетически обусловленных качеств и свойств.

6. Идея приоритета гуманитарного образования. По мнению экзистенциалистов познавать необходимо лишь то, что помогает познать самих себя. Для этой цели лучше всего служат, разумеется, гуманитарные дисциплины. Занимающиеся выискиванием «объективных истин» естественные науки мало что дают для человека. Поэтому нет смысла их изучать. Земля ли вращается вокруг солнца или солнце вокруг Земли – это пустой вопрос (Камю).

7. Идея самоактуализации личности в образовательной деятельности. Самоактуализация (по Маслоу) представляет собой процесс здорового развития способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, а значит – жить осмысленно и совершенно. В образовательном процессе самоактуализация может выступать как методологический принцип, как цель, как средство. Самоактуализация как принцип служит ориентирующим началом деятельности учителя и ученика по созданию условий, способствующих максимальному раскрытию внутренних потенций образующейся личности. Самоактуализация как цель – это человек, который развил свой потенциал настолько, что может считаться в высшей степени здоровым человеком.

Список литературы

1. VI Международный фестиваль школьных учителей, г. Елабуга, 10–12 августа 2015 г. Текст: непосредственный // UNInvesti. 2015. Спец. вып.
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации: книга для учителя / Крсте Ангеловски; пер. с макед. В. П. Диденко. Москва: Просвещение, 1991. 158 с. Текст: непосредственный.

3. Больнов, О. Ф. Философия экзистенциализма: Философия существования / Отто Фридрих Больнов. Санкт-Петербург: Лань, 1999. 222 с. Текст: непосредственный.
4. Большой экономический словарь / авт.-сост. А. Б. Борисов. Москва: Книжный мир, 2005. 860 с. Текст: непосредственный.
5. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. Москва: Логос, 2000. 223 с. Текст: непосредственный.
6. Дёмин, И. В. Человек техники: М. Хайдеггер и Ф. Г. Юнгер об экзистенциальном смысле техники / И. В. Дёмин. Текст: непосредственный // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 116–125.
7. Зинченко, В. П. Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко. Текст: непосредственный // Новое педагогическое мышление: сборник статей / под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1989. С. 90–102.
8. Инновационная деятельность и педагогический опыт в формировании педагогического творчества. URL: <https://zdamsam.ru/b371.html>. Текст: электронный.
9. Критика теоретико-методологических основ современной буржуазной педагогики: сборник научных трудов: в 2 частях / ред.-сост. Ф. И. Юрченко. Москва: Науч.-исслед. ин-т общей педагогики Акад. пед. наук, 1974. Ч. 1: Современная буржуазная педагогическая мысль США. 187 с. Текст: непосредственный.
10. Пилиповский, В. Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности / В. Я. Пилиповский. Москва: Педагогика, 1985. 159 с. Текст: непосредственный.
11. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2019. 220 с. Текст: непосредственный.
12. Сартр, Ж.-П. Стена: избранные произведения / Жан-Поль Сартр. Москва: Политиздат, 1992. 479 с. Текст: непосредственный.
13. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Жан-Поль Сартр. Текст: непосредственный // Сумерки богов. Москва: Политиздат, 1990. С. 319–344.
14. Современная западная философия: словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. Москва: Политиздат, 1991. 414 с. Текст: непосредственный.
15. Толстой, Л. Н. Повести и рассказы / Л. Н. Толстой. Москва: Ассоциация «Книга. Просвещение. Милосердие», 1994. 683 с. Текст: непосредственный.
16. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с. Текст: непосредственный.
17. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. Москва: Республика, 1993. 415 с. Текст: непосредственный.
18. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления / Мартин Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Библихина. Москва: Республика, 1993. 447 с. Текст: непосредственный.
19. Хайдеггер, М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер. Москва: Ad Marginem, 1997. 452 с. Текст: непосредственный.
20. Чапаев, Н. К. Ведущие «тренды» обескультуривания образования / Н. К. Чапаев. Текст: непосредственный // Евразийское Научное Объединение. 2017. Т. 1, № 6. С. 72–74.
21. Шварцман, К. А. Философия воспитания: Критический анализ немарксистских концепций / К. А. Шварцман. Москва: Политиздат, 1989. 208 с. Текст: непосредственный.
22. Ясперс, К. Общая психопатология / Карл Ясперс; пер. с нем. Л. О. Акопяна. Москва: Практикум, 1997. 1053 с. Текст: непосредственный.
23. Ясперс, К. Современная техника / Карл Ясперс. Текст: электронный // Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/6331>.