

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

С. Кривцова

Школа может помочь растущему поколению преодолеть кризис смысла?

5 - 15

ШКОЛА МОЖЕТ ПОМОЧЬ РАСТУЩЕМУ ПОКОЛЕНИЮ ПРЕОДОЛЕТЬ КРИЗИС СМЫСЛА?

С. КРИВЦОВА

Сотни учителей в тысячах школ ежедневно задают вопросы: «Почему дети не хотят учиться? Почему так широко распространились зависимости? Откуда у подростков цинизм, агрессия, жестокость? И придумывают воспитатели различные способы борьбы с этой напастью — то суд над сигаретой, то «театр против наркотиков» — и беседы, лекции, классные часы... Но давно известно: чтобы очистить поле от сорняков, надо не верхушки срывать, а корни удалять.

Статья, которую мы вам предлагаем, — это ответ на коренной вопрос: почему? Потому что общество, в том числе и растущие поколения, переживают сегодня утрату смысла. Что это такое, как преодолеть это зло, как помочь молодёжи обрести смысл, его переживание — об этом статья. С научной глубиной, хорошим русским языком, без наукообразных экзерсисов автор отвечает на вопрос: что в этой экзистенциальной (жизненной) ситуации должна делать школа?





Зарождение проблемы смысла в школьной проблематике и логотерапия В. Франкла

Многие проблемы современной школы могут быть нами лучше поняты, если соотнести их с феноменом *потери смысла*. Не только некоторые взрослые, но и ученики не скрывают того, что не видят смысла, не понимают, ради чего учиться, трудиться. Речь идёт не только о необходимости ходить в школу, участвовать в её жизни, но также — о жизни в целом. Ради чего и зачем вступать в жизнь? Ради чего стараться хорошо учиться? Зачем быть честным? Подобные вопросы не возникали в ученическом опыте нашего поколения — тех, кто сегодня учит и воспитывает. Возможно, поэтому мы чувствуем перед ними бессилие. Вопросы поиска смысла были неинтересны отечественной академической психологии. Может потому, что не было запроса со стороны реальности? Но сегодня мы видим детей, которые не хотят взрослеть, детей, совершенно не умеющих противостоять соблазнам, боящихся малейшего дискомфорта, не то что взрослой жизни с её нагрузками, занятостью, конфетами. Мы видим рост суицидальности, жестокости и безразличия наших учеников.

На взгляд автора, школа и сама немало способствует развитию этой проблематики. Многие в организации школьной жизни, к сожалению, усиливают влияние абсурда. Вместе с тем, учителя не так много знают о законах исчезновения или рождения смыслов. А знать это весьма полезно.

В XX веке этой проблемой занимался выдающийся австрийской психотерапевт Виктор Франкл — основатель логотерапии, терапии смыслом. «Если человек знает, «ради чего», он сможет выдержать почти любое как», — утверждал он. Виктор Франкл считал переживание смысла важнейшим условием полноценного существования человека ещё в далёкие 20-е годы прошлого века, когда психология в Европе занималась исключительно психоаналитикой. Однако даже с точки зрения психоанализа то, что происходило в образовании Австро-Венгерской империи в то время, было ненормальным. В 1900 г. правительство сделало образование обязательным для всех детей до 12 лет — развивающейся промышленности нужны были грамотные рабочие. Однако вопросами воспитания школы не занимались, поэтому к 1910 г. у большинства учеников были отклонения в поведении и эмоциональном состоянии, резко выросло число детей-самоубийц.

В 1910 г в Вене З. Фрейд, А. Адлер и Уильям Стекел провели первый конгресс по теме «О суициде, в частности, о суициде среди учащихся средней школы». Зигмунд Фрейд не присутствовал на мероприятии, но был его вдохновителем и теоретиком. Он писал: «Школа должна делать всё, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент развития их жизни, когда эмоциональные связи с родительской семьёй 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 ещё личностями, но никто и не может лишать детей права на эту незрелость, которая является естественной стадией их развития...»

Эти здравые идеи не повлияли на государственные структуры Австро-Венгерской империи того времени, а школы не восприняли задачу социально-эмоционального развития как *государственную*. Однако именно тогда появились первые психологические центры, занимающиеся вопросами школьной практики,



проблемами детей и молодёжи. В одном из таких центров в 1920-е гг. и работал молодой психиатр Виктор Франкл. Австрия переживала тогда период жесточайшей безработицы, люди голодали. Франкл заметил, многие безработные страдали от утраты смысла, считали свою жизнь бессмысленной, поскольку из-за потери работы не могли быть полезны своим семьям, становились обузой для близких. «Именно тогда Франкл понял, что смысл и ценность человеческой жизни в сознании людей слишком жёстко связаны с пользой: лишившись возможности быть полезными, мы проваливаемся в бессмысленность существования» [7, с.87]. *Утилитаризм* в сознании людей — так позднее Франкл обозначил одну из главных причин кризиса смысла.

Кроме того 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...» [7, с. 88]. Предоставленный самому себе человек стал искать новые ориентиры для жизни. Франкл выделил два ложных пути, на которые подталкивает человека жизнь, пути уводящие от поисков смысла: *путь конформизма* («Я делаю, как все») и *путь тоталитаризма* («У меня нет выбора, я под гнетом непреодолимых обстоятельств»). Заменой найденного смысла Франкл считал стремление к удовольствиям стремление к власти. Учёный тонко квалифицировал их, как грубые эрзацы, которыми человек подменяет так и не найденный смысл.

Уже в 1938 г. вышли первые логотерапевтические статьи В. Франкла, в которых обозначена эта проблема, описан феномен страдания от потери смысла, названный впоследствии «экзистенциальным (жизненным) вакуумом». В центре интересов логотерапии находится «специфически человеческое» — духовность человека, находящая особое выражение в поиске смысла. Незадолго до депортации в концлагерь в 1941 г. В. Франкл создал своё главное произведение по экзистенциальному анализу и логотерапии. В концлагере рукопись пропала, после войны, чудом оставшись в живых, Франкл посвятил себя распространению логотерапевтических идей.

Прошло без малого сто лет с того времени, когда закончилась Первая мировая война, и человечество вновь столкнулось с проблемами смысла: сегодня мы можем сказать, что всё повторяется. *Утилитаризм* и *дефицит ориентиров* из-за отсутствия внутренней религиозности — по-прежнему одна из главных составляющих кризиса. Но сегодня к этим причинам добавились специфические феномены сегодняшнего времени, ещё более обострившие вопрос о смысле.

Проблем смысла сегодня: потеря переживания ценности жизни

Поколения, выросшие в нищете, несмотря на все беды и дефициты, не страдают от дефицита смысла: они хотят для себя и своих детей лучшей жизни. Но у поколений, выросших в достатке, специфическая проблематика, о которой сегодня с тревогой говорят психотерапевты всего мира. Европейские и американские психотерапевты всё чаще употребляют термин «кукутанное в вату поколение». Комфортабельная жизнь, воспитание родителей, изолирующих детей от трудностей и негативных переживаний, лёгкость получения детьми желаемого — всё это приводит к специфическим переживаниям, ощущению затрудняющим *непосредственное чувствование смысла жизни*, что связано с угрозой потери смысла.





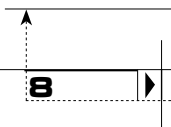
Франкля определял смысл через ценности. Именно *непосредственное ощущение жизни как ценности* отсутствует в опыте подрастающего информационного поколения. Поколения наших родителей, бабушек и дедушек в своей обычной бытовой жизни постоянно находились на границе выживания: тяжело болели и нередко присутствовали при уходе из жизни своих близких. Современные дети отделены от смерти хорошими лекарствами, больницами, в которые увозят умирающего человека. Люди в наше время, к сожалению, умирают в больницах, а не в домашней обстановке. Молодые люди прежних поколений уставали физически, нередко переживали предел возможностей собственного тела, недоедали и мёрзли гораздо чаще, чем современные дети и подростки. В результате сегодня мы сталкиваемся с феноменом *отчуждения от собственного тела, со слабостью телесного чувства*: острота чувствования притупляется. В тепле и комфорте нет чувствования жизни: всё в ощущениях смягчено и сглажено, и, как следствие, у детей просто *нет опыта 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 объяснить понятие «мечта». Сильное и продолжительное желание им не известно, 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 — жизнью, пульсирующую жизнь они ведь не заменят. Действительность всегда оказывает человеку некое сопротивление. Молодые люди впадают в виртуальную зависимость во многом от того, что боятся столкновения с реальностью».

Если к этим новым факторам риска добавить утилитаризм ценностей, нарциссические тенденции современного общества потребления и установку на жизнь как лёгкую забаву, что мощно озвучивается массмедиа, мы получим ситуацию, весьма неблагоприятную для адекватно понимаемого смысла жизни. Острота её особенно ощутима в пространстве современной российской школы, образовательные программы и управление которой совершенно не учитывают вышеназванных тенденций.

Защитные реакции в ситуации потери смысла

Школа во все времена имела дело с эмоциями, и поскольку она создана для воспитания пока ещё не зрелых личностей, то всегда занималась 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 всё чаще к этим видам агрессии добавляется специфическая всеразру-





шающая 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 между яростью и беспомощностью.

Логотерапевт усмотрел бы в этих переживаниях признаки типичных защитных реакций в ситуации потери смысла. При этом речь идёт, 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 детей это не так. Дети задаются вопросом о смысле, потому что переживают бессмысленность происходящего с ними изо дня в день. Поскольку такое переживание — одна из форм страдания, понятно, почему от него хочется защититься.

Попробуем рассмотреть эти защиты подробнее. Виктор Франкл описал только две формы проявления психологических защит в ситуации потери смысла, а именно «жизнь в позиции временщика» и цинизм. Сегодня в исследованиях психологических защит принят такой термин — «копинговые реакции»¹. Они делятся на четыре типа по мере увеличения энергозатрат.

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

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:

◆ *превращение всего в игру, провокацию, лишь бы как-то провести время, испытать возбуждение и напряжение, чтобы происходило хоть что-нибудь; употребление слегка одурманивающих средств* (алкоголь «по чуть-чуть», быть немного «под кайфом»);

◆ *поиски удовольствий* (ценность потребления);

◆ *поиск власти* (влияния);

◆ *позиции идеализации, фанатизма, фиксации на цели.*

Все эти мнимые ценности, которые В. Франкл называет суррогатами смысла, описывают установку параэкзистенциальности (межсуществование).

¹ Термин «копинг» происходит из теории стресса Р.С. Лазаруса и означает «способ совладания с трудной ситуацией». Копинговые реакции – реакции выживания, наподобие «психической иммунной системы».

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





Агрессия. В ситуации потери смысла проявляется специфическая **агрессия ради забавы**. Человек выбирает её как привлекательное занятие, вносящее разнообразие в жизнь, преследующее иной цели, кроме весёлого времяпрепровождения. В ситуации отсутствия какого-либо жизненного содержания напряжение воспринимается, как невыносимое и угрожающее, отсюда — разрядка с помощью *вандализма, провокации, что способствует* замешательству, хаосу. Радость от разрушения ценностей, сознательное и злонамеренное разрушение структур, чтобы «доказать и показать, как это всё бессмысленно». *Цинизм* — агрессивная форма реагирования на бессмысленную ситуацию, *сарказм* — проявление особо сильной агрессией под видом юмора.

Рефлекс мнимой смерти. Защищаясь от очень тяжёлых 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 чём не участвует и переживает пустоту собственного существования. Для защиты такой человек выбирает тяжёлые формы *одурманивания* (алкоголь, наркотики).

Можно, конечно, говорить о том, что школа отражает особенности времени, в котором она существует, о негативных тенденциях информационной, потребительской эпохи. Однако **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 её к организации школьной жизни.

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 австрийских психологов, из ста опрошенных жителей Вены 11% указали на то, что вопрос о смысле никогда не был для них важным. Но именно у этой группы обнаружена самая высокая степень удовлетворённости жизнью. Этот неожиданный результат может быть объяснён фактом который описан Франклом: люди, проживающие смыслы, не задают себе вопрос о смысле, потому что он не представляет для них проблему. Наполненная смыслом жизнь сопровождается *спонтанным ощущением: то, чем ты сейчас занимаешься, соответствует тебе, и в общем всё хорошо и правильно*³. Когда человек оказывается в неясной для себя ситуации, он проделывает определённую интеллектуальную и душевную работу, чтобы в конце концов прийти к решению.

Как сделать так, чтобы дети видели смысл в том, чтобы ходить в школу и получать там знания? Никто не может «вложить смысл» в ребёнка, но **современное образование может и должно заниматься предпосылками 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.

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.



Первая предпосылка обнаружения смысла — ориентирование в контексте реальности

Школа — одна из самых консервативных систем. Сегодня в условиях реформирования она теряет опоры, что и вызывает естественное в таких случаях чувство неуверенности, нестабильности, растерянность и тревогу. В 2008 г. мы провели исследование в рамках Федеральной целевой программы развития образования, которое было посвящено кризисам перехода из одной образовательной среды в другую. Изучение вопроса, показало, в частности, что большая часть таких кризисов перехода исчезает, если дети получают удовлетворительное ориентирование в новых правилах, требованиях, новых возможностях. Характерные для кризиса возрастание тревожности, ухудшение поведения, жалобы родителей, рост числа заболевших детей и снижение успеваемости исчезают в тех школах, где при смене среды обучения образовательное учреждение отчётливо предъявляет новые правила и требования ко всем участникам образовательного процесса.

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

- 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 всей школы, всего коллектива. Доверие к образовательному учреждению зависит от того, уверен ли я, что правила действуют не только в моём классе, но и в коридоре, и «на каждом квадратном метре»...

- Школа должна не только изменять правила в ответ на изменения условий существования (ЕГЭ, новые ФГОСы, новый учитель и т.д.), но и уделять время просвещению недоразумений, ожиданий, установок тех, кого эти правила касаются. Иными словами, уделять время объяснению, пониманию 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 первый 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 ещё не гарантия найденного смысла, но он внесёт 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.

Спокойное прояснение запретов и возможностей составляет основу любого эффективного образования. Можно перечислять разнообразные формы, с помощью которых учителя, администрация знакомят учеников и родителей с правилами школы, класса, которые необходимо соблюдать на уроке. Это важнейшая часть организационной культуры западных школ, она существовала и в практике русских школ (например, в педагогике свободного воспитания К.Н. Вентцеля и С.Н. Дурылина). 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 серьёзность отношения к правилам как ценности, принятой в этой школе.





Ориентирование в правилах школы — задача её педагогического коллектива 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 которого 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 твёрдая поддержка нужна ему со стороны педагога и куратора. Например, существует наглядный план, из которого ребёнок 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?

Люди различаются по способности самостоятельно ориентироваться в ситуации. И 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 деталей. Большую, если не главную, роль играет способность к децентрации — интеллектуальной способности увидеть ситуацию, с точки зрения других её участников⁴ и способность к принятию фактической ситуации. Ориентирование — комплексный процесс, включающий не только способности, но и установки личности: разобраться, обратить внимание на детали и подробности, запросить информацию. По большому счёту **общее среднее образование выполняет функцию ориентирования субъекта в мире**. Однако внутри самого процесса и дети, и родители редко встречают образцы конструктивного ориентирования со стороны школы.

Вторая предпосылка к обнаружению смысла — поле ценностей

Способность исповедовать ценности свойство человека. 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 эмоций. Определяющая характеристика поколения детей, «укутанных в вату», — слабое чувство оснований ситуации. Ребёнок или подросток, выросший в отягощённой комфортом

⁴ 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.



жизни, не может спонтанно и легко почувствовать, что для него может оказаться важным в конкретной жизненной ситуации, где он нужен, что хорошего он может здесь сделать? Привычка искать ответы на подобные вопросы — определяющая для духовно здорового человека. В. Франкл считал это само собой разумеющимся. Однако сегодня этот тезис не подтверждается фактами. Поэтому со стороны специалистов, призванных помочь детям, особенно востребовано понимание механизмов возникновения эмоций, закономерности в появления интереса к чему-либо.

Эмоции опережают интеллект. Радость и спокойная уверенность способствуют интересу, страх и обида блокируют развитие новых нейронных связей. Эти данные современной нейрофизиологии подтверждают то, что давно известно любому хорошему педагогу. Каждый учитель должен научиться создавать этот 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.

Один из методологов социально-эмоционального образования 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 серьёзного, испытывающего человека опыта, который делает личность сильнее. Поэтому, на мой взгляд, нам следует исходить из того, что мы, учителя, не должны делать все сами... мы должны дать нашим ученикам возможность доступа к этим волнам, дать им шанс приобрести реальный опыт преодоления» [15, с. 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 «всё напрасно», а внешне у молодых людей выглядит как апатия, равнодушие ко всему.

Какое образование должен получить ребёнок, чтобы он мог успешно справиться с теми непростыми социальными ситуациями, которые ему встретятся в ближайшем и отдалённом будущем? Как развить в учениках способность к эмпатии, сформировать уважительное отношение к представителям иных культур? С помощью каких методов можно преподнести ученикам мир так, чтобы при всём множестве очевидных проблем у молодого человека сохранялось ясное чувство: 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 перспективе нам откроются те аспекты жизни, которые детей всё-таки волнуют. Даже если они проживают перипетии нравственных исканий не на примере героев Л.Н. Толстого, а сострадав судьбе Энакина Скайуокера из «Звёздных войн».





Для учителя сегодня бывает очень трудно на первое место поставить ребёнка, а не русскую литературу. Ученики, тем не менее, страдают: занимаются вопросами справедливости, милосердия, жертвенности, долга. Открывается этот факт лишь тем учителям, кто отодвинул в сторону свои предубеждения, сформированные, между прочим, на собственных ценностях. Воспитатель может сделать для ребёнка главное — обратить на него своё взрослое внимание так, чтобы ребёнок постепенно смог стать **видимым и себе самому**. Такой учитель может помочь ученику прояснить ценностные основания его решений, личным отношением научить признавать важность ошибок и открытий. Он может сделать это, преподавая любой предмет. Он также может обратить внимание на нравственные основания выборов и культуру достоинства в противовес насаждаемой СМИ культуре полезности. Если ученик чувствует себя увиденным, учителем, он и сам постепенно научится видеть в себе проявления подлинного Я, ценить то, что говорит совесть. **Это и составляет суть ценностного образования.** 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 сегодня навёрстывает упущенное за годы работы без ценностей: введён курс религиоведения, основ православной культуры, поддерживаются инициативы духовно-нравственного воспитания, обязательным стало воспитание гражданской идентичности, о чём ведутся общественные дискуссии. Однако все эти усилия сосредоточены только на одном подходе — он описывается в европейской практике воспитания как *материальный*.

В воспитательных системах Западной Европы, которая дольше нашего пребывает в сытой и комфортабельной жизни и научилась как-то справляться с новыми для нас проблемами, сложилось *два традиционных подхода к ценностному ориентированию*. Первый — передача, трансляция ценностей как напрямую, на примерах, так и в совместной деятельности, способствующей развитию у школьников желаемых качеств личности и привычек и препятствующей развитию нежелательных. Второй подход состоит в развитии способности к прояснению ценностей. Во втором подходе ограничиваются доведением до сознания и рефлексией индивидуальных ценностных оснований действия, принципов и концепций. При этом речь не о передаче ценностей, а о развитии способности школьника к принятию решений. Первый подход меняет ценностно-смысловую структуру личности, второй затрагивает только формальные, инструментальные её качества; ясность моральной оценки, способность к моральным суждениям. 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, обобщённость.

Возражения против обоих подходов очевидны, один можно упрекнуть в доктринерстве, другой — в формализме и поверхностности. 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 и вводятся сегодня в практику образования Московской области.

Итак, **только то, что имеет ценность, может иметь смысл.** Мы помним уже давно ставшие классическими франкловские *три дороги к смыслу*. В. Франкл вывел три категории ценностей, в которых есть смысл:

1. *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 переживании нет потребительской установки. Хорошее общение, искусство, природа, чистая одежда, приятный запах, ощущение хорошо функционирующих мышц тела, — всё это примеры ценностей переживания. В целом, ценности переживания можно обнаружить в природе, искусстве, в человеке.

2. *Ценности созидания, творческие ценности.* Смысл может быть найден в том, что нечто ценное создаётся для мира мной, нечто, о чём я могу сказать: это хорошо, это важно в моих глазах и в глазах других людей. Человек отдаёт в мир часть своей неповторимой индивидуальности, воплощённой в продукте. В этом он переживает творческое начало, ощущая себя поистине создателем, творцом. Человек делает нечто для того, чтобы мир стал лучше. Масштаб дела для переживания смысла не имеет значения.

В. Франкл различает два вида творческих ценностей: один вид касается создания продукта, «произведения», т.е. того, к чему ты должен был приложить руку. Второй — это совершение поступка. В этом последнем случае ничто в материальном отношении не меняется, но человек занимает позицию

3. *Ценности установок.* Смысл может быть найден и в отношении неизбежных, не поддающихся изменению ситуаций. Ценности мира и ценности поступков не могут быть прожиты в этом случае. 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 последний тип смысла: в упрямом отстаивании собственной позиции в безнадежной, безысходной ситуации, знаменитый франкловский смысл *«несмотря на»*. А школа должна стремиться к другому: 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!»*.

Литература

1. Лэнгле А. Понять, что ждёт от меня жизнь // *Psychologies*. 2011. № 58. С. 85–87.
2. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью. Московский психотерапевтический журнал, №1. 2001. С. 5–23.
3. *Friedman P.* Discussion on the Vienna Psychoanalytic Society: On suicide, with particular references to suicide among young students. N.Y.: International Universities Press, 1967. P. 25–26.
4. *Paschen H.* Perspectives of social and emotional education in Germany // *Social and Emotional Education. An international analysis*. 2008, P. 227–252.

