

**ПЕДАГОГИКА***(шифр научной специальности: 13.00.08)*

УДК 37

***А.И. Бобков****Иркутский государственный университет**г. Иркутск, Россия*

iab71@inbox.ru

***Е.С. Иванченко****Восточно-Сибирский институт МВД России**г. Иркутск, Россия*

ies89@mail.ru

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ  
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА  
ОСМЫСЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ПОДАВЛЕНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ  
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА**

**[*Alexander I. Bobkov, Evgeny S. Ivanchenko* Existential philosophy  
as methodological basis of the suppression state comprehension  
of pedagogical conditions of existential orientation formation  
of the student identity for Higher education institution]**

The analysis of the need of philosophical comprehension of pedagogical conditions of existential orientation formation of the student identity for Higher education institution is carried out. It is suggested to look at the problem of pedagogical conditions in a projection of existential philosophy and to establish the reasons of a phenomenon of suppression of existential orientation of the personality. Such reasons are manipulative and authoritative styles of pedagogical interaction, legitimated an object-subject model of teaching at the reformed higher school act. The greatest importance in this aspect is represented by application of the philosophical concept of formation of thinking through overcoming an informative paradigm of abstraction from the freedom of the person which is not considering an existential and leading to domination of authoritative pedagogical community.

**Key words:** pedagogical conditions, existentialism, thinking, formation of the personality, existential orientation, authoritative style, self-updating of egoism, subject, object, competences, teacher, student, cognitive dissonance.

Педагогические условия становления экзистенциальной направленности личности учащегося выступают одной из важнейших проблем, основанной на рассмотрении взаимодействия субъект-субъект. Межсубъектное взаимодействие в экзистенциальном дискурсе предполагает совместное тут-бытие (Dasein М. Хайдеггер, Л. Бинсвангер). Это базовое педагогическое условие, ведущее к тому, что когнитивное взаимодействие состоится, и встреча учителя и ученика произойдет. Целью данного взаимодействия выступает творческое инакомыслие, как основная цель педагогического поиска, когда личность учащегося снимет все ограничения мешающие решению экзистенциальных проблем. Проблем, которые могут быть обозначены императивом В. Франкла: «Смысл должен быть найден, но не может быть создан» [9, с. 37].

Обучающемуся необходимо помочь самому осознать, что основной целью его образовательной деятельности выступает самоактуализация самости через признание полноты бытия, осознание невозможности этого признания тогда, когда происходит бегство от самостоятельного мышления и обсуждения экзистенциальных проблем с преподавателем в рамках проблемного поля, а не поклонения авторитетам. Сегодняшнее положение обучающегося в вузе следует обозначить как приходящего в образовательное пространство субъекта, не осознающего возможности образования в контексте решения его экзистенциальных проблем. И, к сожалению, в большинстве случаев данное восприятие подкрепляется чаще, чем разрушается. Авторитарный тип педагогического взаимодействия во многом преобладает, господствует и легитимируется. Авторитарное педагогическое взаимодействие сегодня наблюдается в системе современного высшего образования, а в рамках высшего образования силового профиля оно является господствующим. Как отмечали А.Н. Завьялов, А.И. Бобков, В.П. Удилов: «Мотивация учебной деятельности курсантов направлена на повышение своего служебного авторитета, избежание дисциплинарных взысканий и боязнь предложения экзистенциально направленных решений как профессиональных, так и жизненных задач» [3, с. 48].

Отсутствие педагогических условий для становления экзистенциальной направленности личности можно объяснить тем, что в обществе господствует буржуазная дисциплина, влекущая к пониманию образования как некой услуги, оказанной преподавателем и дающей право использовать ее учащимся без собственного участия в данном процессе. Такое положение ведет

к тому, что страх за низкое качество услуги детерминирует авторитарное педагогическое воздействие с целью достижения учащимся состояния автоматической демонстрации готовых формул и формулировок по первому требованию некоего надзирающего субъекта. Авторитарный стиль заставляет искать этого субъекта, демонстрировать ему свои «достижения» с целью получения признания соответствия ролевого набора статусу. На сегодняшний день мы имеем дело с образованием по заказу «буржуа» и с мышлением выгодным ему. Мышлением, где человеческое бытие сужено до рамок сверх потребления, а мышление для воспроизводства смысла человеческого бытия как сверх потребляющего животного.

Философскими основаниями такого педагогического воздействия выступает прагматизм с его извечным стремлением считать знанием то, что в данной ситуации приносит успех. «Прагматический подход призван был отсеять надуманные проблемы от важных, прояснить, какие объекты следует принимать за существующие, а какие нет, а также снять вопрос об истине как соответствии реальности» [6, с. 317]. В вульгарном прагматизме происходит отсев экзистенциализма в связи с тем, что он не поддается учету и контролю. Внутреннюю экзистенцию приходится засекаать не сегодня и не сейчас, а только в условиях ситуации экзистенциального выбора, что требует от учащегося и преподавателя большего времени, нежели полагается нормативными актами. В контексте рассматриваемой нами проблемы поясним, что именно вульгарный прагматизм ведет к тому, что компетентностный подход полагает считать «сформированной компетенцией». «Свидетельством истинности того или иного суждения являются вытекающие из его принятия благоприятные и полезные для нас последствия. Однако не все, что работает, является истинным, а только то, что служит познавательным, моральным и гуманистическим целям» [6, с. 316].

Такой подход ведет к тому, что преподаватель будет создавать ситуации либо авторитарного запугивания, либо манипуляции сознанием, но не ситуации, требующие самоактуализации самости. Их сущностные характеристики можно обозначить как состояние объективации личности обучающегося. Как отмечал А. Маслоу: «Очевидно, что для помещения объекта раздражителя в уже существующую систему категорий требуется знать о нем гораздо меньше, чем для его понимания. Истинное восприятие, предполагающее,

что объект уникален, пропускающее этот объект через себя, отнимает гораздо больше времени, чем доли секунды, необходимые для навешивания ярлыка и помещения в каталог» [5, с. 260]. Из данного суждения следует, что состояние пост – ЕГЭ и формирование компетенции выступают звеньями одной цепи в нашем случае условием снятия экзистенции. Как отмечает П.П. Гайденко, анализируя экзистенциальную философию Карла Ясперса: «Превращение человека в предмет познания психологии, антропологии, социологии, политической экономии предполагает абстрагирование именно от его свободы, т.е. от экзистенции» [12, с. 15]. Научение свободе через мышление есть основная суть педагогического поиска высшей школы, которая на сегодня заменена предметной составляющей так, что субъект не обретает состояние мыслителя вообще, а скорее состояние продукта с ограниченным сроком годности. Авторитарное и манипуляторское сознание преподавателя направлено на то, что в стенах вуза проблема мышления вообще должна быть снята. Ролевой набор вечно ищущего смысла субъекта должен быть заменен ролевым набором вечно сдающего экзамен, а ситуация экзамена должна быть воспроизводима постоянно. «Вечный экзаменатор и вечный экзаменуемый»: такова ситуация педагогического взаимодействия в современном вузе. Налицо ограничение или разрушение ситуации становления экзистенциальной направленности личности.

Какие условия разрушаются в такой ситуации. Первым условием, которое нарушается, когда авторитары и манипуляторы захватили большую часть образовательного пространства, следует считать экзистенциальное условие «свободы от оценки». Это условие не принято полагать имеющим отношение к педагогической науке, оно восходит к Макс Веберу и относится к понимающей социологии. Однако, экзистенциально направленный субъект столько же социален, сколько индивидуален. Действие-поступок, репрезентирующее мысль или найденный смысл, не может совершаться без ориентации на Другого. Экзистенциальное действие тем более. Однако оценка данного действия состоит не в определении его ценности по шкале оценок, что требуют фонды оценочных средств, а в оценке уровня самосознания способного взять на себя ответственность за себя, человека, людей и смысл мира. Такая оценка определяется не тем, что личность знает, умеет или привычно делает, а тем, что она способна осознать свое первичное значение в самообразовании через по-

лучение помощи со стороны преподавателя и оказание помощи ему. Только взаимопомощь преподавателя и студента ведет к осознанию собственной неповторимости. Оценка сформированности компетенций ведет к тому, что процесс взаимопомощи останавливается, поскольку репрессивной ответственности подвергается и преподаватель, и студент.

Эта не та ответственность, которая необходима для становящегося личностного бытия. «Экзистенциальный анализ, который рассматривает, что значит быть человеком с точки зрения ответственности, показывает, что ответственность эта проистекает из неповторимости личности и ситуации и что с повышением этой уникальности растет и ответственность. Как мы уже видели, ответственность тем выше, чем более осознаются неповторимыми человек и ситуация, в которой он находится в каждый конкретный момент. Неповторимость и своеобразие, как мы уже отмечали, являются основными составляющими смысла человеческой жизни» [9, с. 191] – отмечал В. Франкл.

В условиях современной системы высшего образования ответственность ложится на преподавателя, а это, как правило, и ведет к господству ситуаций, когда дрессура или условия для демонстрации условного рефлекса гораздо более убеждают в том, что педагогический поиск осуществлялся правильно. Зубрежка из средней школы медленно, но верно ведет к тому, что экзамен с целью «быть мыслящим», замещается экзаменом с целью «быть знающим». Такая ситуация определяется А. Маслоу, как состояние привычки. Методически в его понимании это состояние педагогического поиска выглядит так: «Привычка представляет собой попытку разрешить возникшую проблему, используя предшествующий опыт успешного разрешения проблем. Это подразумевает 1) отнесение возникшей проблемы к определенной категории проблем, 2) выбор наиболее эффективного решения для данной конкретной категории проблем. В этом случае без классификации не обойтись» [5, с. 261]. Согласие на классификацию студентов дает авторитарный преподаватель и манипулятор, но экзистенциально мыслящий преподаватель не может мыслить так же в силу осознания незаконченности своего процесса личностного становления и процесса становления студента. Это фундаментальная посылка экзистенциальной педагогики. Мир в контексте такого мировоззрения А. Маслоу полагает обладающим следующими сущностными характеристиками: «В действительности мир пребывает в постоянном движении, все

вокруг меняется. Теоретически ничто в мире не стоит на месте (хотя, с практической точки зрения, многое остается статичным). Если серьезно относиться к теории, тогда всякое событие, переживание, поведение так или иначе (по важным или не очень важным параметрам) отличается от любого другого события, переживания, поведения, которое имело место в прошлом или будет иметь место в будущем » [5, с. 261].

Вторым педагогическим условием, разрушающим сегодня, является возможность проблемного образования, обнажающее бытие преподавателя как становящееся бытие в качестве ориентира на выбор его в качестве помощника и нуждающегося в помощи. Сегодня уже важна не демонстрация экзистенции через решение важнейшей проблемы человеческого бытия, требующей уникального мышления, а демонстрация многознания. Модальная личность современного образования уходит либо в «племя менеджеров», либо в «племя потребителей», но никак не в «племя творцов самого себя» как мыслящего субъекта. Когнитивный диссонанс на сегодня неважен, ибо необходимо не ставить мышление субъекту, а управлять его мышлением, как будто оно возможно. Хайдеггеровский вопрос «Что значит мыслить?» заменен вопросом о том, как управлять мышлением.

Процесс управления мышлением снижает взаимопонимание как необходимое условие становления экзистенциальной направленности до нуля. В условиях односторонности и нетвёрдых систем общения происходит замена понимания другого как шанса на собственную мыслительную состоятельность, на его использование, как и многих других, преподавателю, лишенному экзистенциально-гуманистического мировоззрения, студент нужен лишь как объект без сущности, объект, на котором необходимо поставить некие черты, отметки, вписывающие его в механический социокультурный порядок в качестве индивида сверх потребителя комфорта. Студент в таком состоянии нуждается в «лечащем» его сознание педагоге, сориентированном на экзистенциальное общение. Как отмечает П.П. Гайденок: «Только экзистенциальное общение, при котором больше нет отношения к больному как предмету, объекту, а есть подлинная внутренняя связь двух личностей, двух неповторимых судеб, есть подлинная предпосылка эффективного лечения» [12, с. 12].

Знание на сегодняшний день ведет к тому, что оно не добыто собственными усилиями студента, а усвоено им как условный рефлекс. Самому студенту

такое отношение тоже кажется простым, ибо когнитивный диссонанс от него скрывается как неудобство. Матрица педагогического поиска воспринимается как инструкция, производящая инструкцию. Обмена сущностями не происходит. Утрачивается следующее условие экзистенциального поиска: «Понять вещь, феномен, идею или опыт, значит подойти к объекту, который нужно понять, на его условиях, видеть в нем структуры, которые выявляются с его стороны, а не с нашей. Понять объект, значит принимать в нем участие до тех пор, пока он не уступит свою сущность нам – тем, кто понимает» [2, с. 42].

Понимание студента лишь тогда станет вновь обозначенным, когда мы смоделируем столкновение мышления преподавателя с мышлением студента или их соучастие в столкновении с объектом познания, который сущность уступать не хочет. Принятие такого условия весьма проблематично, ибо на сегодняшний день студент не стремится объединяться с преподавателем в силу того, что последний в его глазах предстает как некий торговый автомат выдающий «обязательный минимум» [4, с. 205]. Объекты познания на сегодняшний день заменены некими правильно воспроизведёнными инструкциями и манекенами, с которыми можно управляться авторитарной дрессурой или манипуляторной симуляцией.

Ситуация устранения экзистенциальной направленности личности во многом определяется внешней средой или в нашем случае состоянием научно-педагогического сообщества, где экзистенциалисты и гуманисты находятся в явном меньшинстве в силу иного селективного отбора кандидатов на должности преподавателей. Их педагогическое мышление уже мало кого волнует. Более того, оно вообще нежелательно. Той ситуации, которая была в классическом университете, когда «Государство защищает действие Университета, Университет оберегает мышление государства», уже нет [7, с. 113]. А есть другая «Радикальные студенты 1968 г. уже понимали, что Университет следует анализировать как *бюрократическую систему*. Они обозначили это в ряде своих заявлений, через которые красной нитью проходило нежелание приравнивать производство, распределение и потребление *знаний* к производству, распределению и потреблению *товаров*» [7, с. 230].

Констатируя факт разрушения педагогических условий становления экзистенциальной направленности личности студента, мы должны пояснить смысл данного концепта. «Разрушение педагогических условий» в данном

случае следует определять как их наполнение иными способами взаимодействия, нежели те, которые ведут к искомой педагогической цели, в данном случае к становлению экзистенциальной направленности личности. Поэтому сначала определимся, какие педагогические условия диктуются педагогической наукой в данном контексте, а потом обоснуем свое понимание педагогических условий становления экзистенциальной направленности. После чего возможно и будет установлен факт наличия процесса их разрушения и намечены пути его предотвращения в современных реалиях. Сначала обратимся к одному из определений педагогического условия, которое дала В.А. Ширяева, опираясь на концепцию воспитания Н.М. Борытко, «Таким образом, педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса» [11]. Как видим, основным автором педагогического условия выступает преподаватель. Однако конструирование факторов педагогического процесса зависит от ориентации педагога на собственную экзистенцию и экзистенцию учащегося, а также его умения сконструировать социальную реальность, требующую интенции сознания студента на личностном самовыражении соответствующем данной реальности. Если внешняя повседневность труда преподавателя ведет к тому, что его конструирование направлено не на собственную экзистенцию и экзистенцию других, то экзистенциальной направленности не будет. Как справедливо отмечают П. Бергер и Т. Лукман, говоря о том, что католик престанет быть католиком, если у него исчезнут контакты с католиками. «Однако они будут делаться все более пустыми субъективно, лишенными “живой” реальности, пока не будут “возрождены” социальным контактом другими католиками. Конечно, индивид обычно хранит в памяти реальности своего прошлого. Но “освежить” эту память можно только в общении с теми, кто разделяет соответствующие воспоминания» [1, с. 103].

Сегодня педагог находится в ситуации описанной В.В. Сериковым следующим образом: «Образование в современном его понимании практически не рассматривает способность к духовной самоорганизации, т.е. к становлению человека личностью, в качестве предмета (цели, содержания) образовательной деятельности. Утверждение, что это можно сделать вне учебного процес-

са в ходе так называемой «воспитательной работы», звучит как нонсенс. Выходит, что приобщения к человеческой культуре и опыту, в чем собственно и состоит процесс обучения, недостаточно для личностного развития ребенка, и для восполнения этих пробелов нужны дополнительные «мероприятия» [8].

Итогом сегодняшней ситуации выступает поиск технологий отменяющих поиск смысла жизни и самого себя. Поэтому педагогические условия подчинены формуле современного познавательного бытия, высказанной В.В. Библихиным в предисловии к сборнику работ М. Хайдеггера «Время и бытие». «Техника в любом случае гарантирует какой-то успех. Ее владение надежными и выверенными методами получения обеспеченного результата опирается на науку, но наука в свою очередь подчинена технике, существом которой в Новое время делается, по Хайдеггеру, постав – настойчивое приведение всего в природе, в обществе и человеке к «состоянию в наличии» [10, с. 7].

В современных условиях полагается сформированная универсальная компетенция, к педагогическим условиям формирования которой Т.В. Минакова относит следующие: «1) когнитивные: интенсификация процесса обучения и усвоения знаний; обеспечение вариативности содержания обучения в контексте деятельности будущего специалиста; 2) аксиологические: стимулирование мотивации достижения в овладении иностранным языком; формирование ценностного отношения студента к изучению профессионально ориентированного иностранного языка; аксиологизация знаний в процессе изучения иностранного языка и формирование ценностных установок на познавательную самостоятельность; 3) праксиологические: моделирование в учебном процессе ситуаций самостоятельной познавательной деятельности с целью развития интеллектуально познавательных умений: поисковые, лингвистические, информационно аналитические, креативные, рефлексивные; актуализация межсубъектных отношений посредством осуществления индивидуализации процесса обучения и учебного сотрудничества» [11].

Данные педагогические условия весьма декларативны с позиции того, что не показана, например роль изучения иностранного языка в изменении мировоззрения студента в сторону экзистенциально-гуманистического мировоззрения. Ни словом не упомянуто, что «Привязаться к какой-либо «вещи» или «личности» в ее существе значит: любить ее, быть расположенным к ней. Это расположение бытия, если его продумать глубже, означает: дарение существенности» [10, с. 194].

Полюбить предмет изучения конкретной науки или знания невозможно, если не выявить в контексте конструирования педагогических условий ситуаций, направивших сознание студента к проектированию образа знания как не имеющего смысла. Самое опасное, если всякое знание будет лишено способности вносить самоизменения в личностный рост через изменение отношения к миру, через мышление при помощи осмысления данного типа знания. Нехватка мышления у педагога должна присутствовать постоянно в силу того, что основной задачей высшего образования выступает продление состояния необходимости самостоятельного мышления, как единственного способа самоактуализации самости в мире. Экзистенциальная направленность не возникнет тогда, когда педагог требует заученных формул и их применения в ситуациях весьма далеких от тех, когда мировоззрение студента расширено для приятия всей полноты бытия. «Начало мысли – поступок принятия того, что все такое, какое оно есть: согласие с миром» [10, с. 10].

Вот этого то и нет в тех моментах, которые предлагаются в качестве педагогических условий. «Интенсификация процесса обучения и усвоения знаний» не является условием когнитивного диссонанса. Знание, данное без процесса когнитивного диссонанса его породившего и актуализирующего сегодня, предстает в форме лишённого субъектного выражения набора информации, забытого сразу же после экзамена. Интенсификация вполне возможно порождается вундеркинизмом, как целью обуржуазивания образования в пику традиционному образованию, нацеленному на производство интеллектуала.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995
2. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. М.: Издательство: КСП+, СПб.: Ювента, Ленато, 1999.
3. Бобков А.И., Завьялов А.Н., Удилов В.П. Проблемы становления личности в вузах МВД в контексте экзистенциальной педагогики. Иркутск: Изд-во ВСИ МВД России, 2004.
4. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / Пер. с фр. А. Качалова. М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015.

5. *Маслоу А.* Мотивация и личность / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008.
6. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. III. М.: Мысль, 2010.
7. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. М.: Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010.
8. *Сериков В.В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем [Электронный ресурс] // URL: [http://globalteka.ru/books/doc\\_details/14607-----1999-272--.html](http://globalteka.ru/books/doc_details/14607-----1999-272--.html). Дата обращения 18.03.2019.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.
10. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / Пер. с нем. М.: Республика, 1993.
11. *Ширяева В.А.* Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетентности [Электронный ресурс] // URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09\\_shiryaeva.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf). Дата обращения 18.03.2019.
12. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991.

## R E F E R E N C E S

1. *Berger P., Lukman T.* Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge. М.: Medium, 1995
2. *Binswanger L.* Being-in-the-world. М.: Publisher: KSP+, St. Petersburg: Juventa, Lenato, 1999.
3. *Bobkov A.I., Zavialov A.N., Udilov V.P.* Problems of personality formation in universities of the Ministry of Internal Affairs in the context of existential pedagogy. Irkutsk: Publishing House of the All-Russian Interior Ministry, 2004.
4. *Baudrillard J.* Simulacra and Simulation / Transl. from French A. Kachalov. М.: Publishing house "POSTUM", 2015.
5. *Maslow A.* Motivation and personality / Trans. from English. St. Petersburg: Peter, 2008.

6. The new philosophical encyclopedia: In 4 vol. Vol. III. M.: Thought, 2010.
7. Readings B. University in ruins / Transl. from English A.M. Korbuta. M.: Publishing House of the State University - Higher School of Economics, 2010.
8. *Serikov V.V.* Education and personality: Theory and practice of designing pedagogical systems [Electronic resource] // URL: [http://globalteka.ru/books/doc\\_details/14607-----1999-272 -. html](http://globalteka.ru/books/doc_details/14607-----1999-272-.html). Date of appeal 18.03.2019.
9. *Frankl V.* Man in search of meaning: Collection / Transl. from English and German. Ed. L.Ya. Gozman and D.A. Leontiev. M.: Progress, 1990.
10. *Heidegger M.* Time and Being: Articles and Speeches / Trans. from German. M.: Republic, 1993.
11. *Shiryayeva V.A.* Pedagogical conditions for the formation of universal key competence [Electronic resource] // URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09\\_shiryayeva.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryayeva.pdf). Appeal date 18.03.2019.
12. *Jaspers K.* The meaning and purpose of history / Trans. from German. M.: Politizdat, 1991.

*27 июня 2019 г.*

---