

на социальную действительность, формировать оптимистичный взгляд на мир.

Этическая дискуссия способствовала уменьшению у студентов патологических стереотипов поведения, возникших в процессе алкоголизации, сквернословия, табакокурения и т.д.

Этическая дискуссия как один из способов развенчания мифов о приверженности к взрослой жизни, «быть своим» в сомнительных компаниях чрезвычайно полезна для студентов. Она хороша и тем, что здесь общение идет среди сверстников, без лишней морализации со стороны взрослых.

Поэтому мы считаем необходимым осуществление подобной формы педагогической деятельности, так как с помощью этической дискуссии можно конструировать ценности, разубеждать студентов в негативных установках, оптимизировать их жизненные ориентиры.

ОБРАЗОВАНИЕ В ПАРАДИГМЕ СВОБОДЫ И НАСИЛИЯ

И.Н. Степанова

Проблема развития духовности требует понимания того, что такое образование, духовность, духовное образование и какими социальными институтами она формируется.

Из двух понятий «образование» и «воспитание» первое в философско-антропологическом понимании является родовым, обозначая, по Аристотелю, процесс перехода от бытия, лишённого сущности, субстрата, к бытию, обладающему сущностью, формой. «Ведь образованный человек слагается некоторым образом из человека и из образованного, – считал он, – так как ты сможешь разложить определения [образованного человека] на определение тех двух. Итак, ясно, что возникающее возникает из указанных [начал]»¹. Образование у древнегреческого философа отождествляется таким образом с формированием родовых сущностных сил человека, тогда как воспитание – только нравственных.

В обыденном сознании духовность чаще всего отождествляется с религиозностью или образованностью, но эти понятия не являются

¹ *Аристотель. Физика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т.3. М., 1981. С.76-77.*

тождественными. Например, религиозный фанатик представляет псевдодуховного человека, а ученый может руководствоваться витальными или прагматическими ценностями и быть бездуховным человеком. Исходно «духовность» обозначает приоритет духовных ценностей. Являющийся одним из важнейших в аксиологии принцип иерархизма позволяет разделить все ценности на интегрирующие и инструментальные. Среди всех ценностей интегрирующими являются духовные, поскольку именно дух, как верно понял М. Шелер, представляет сущностное свойство человека, отличающее его от животных. Среди же духовных ценностей таковыми выступают нравственные, ибо все остальные являются нейтральными по отношению к добру и злу.

Но сами нравственные ценности различны, что всегда инициировало спор между позициями релятивизма (нравственные ценности историчны и относительны) и догматизма (нравственные ценности неизменны и вечны). Этот спор можно рассматривать как различное понимание иерархизма субъектов: нравственные ценности какого субъекта считать высшими. Либеральная идеология исходила из приоритетности прав и свобод личности, что имеет следствием предпочтительность нравственных ценностей личности. М. Штирнер объявлял ценности Я как Единственного единственными ценностями. Марксизм исходил из приоритетности нравственных ценностей такого группового субъекта как рабочий класс. В.И. Ленин утверждал: «Мы говорим, что наша нравственность подчинена вполне интересам классовой борьбы пролетариата. Наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата».

В современную эпоху формируется такой субъект, как человечество, существование которого предвидели И. Кант, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев и ряд других крупных мыслителей. Сторонники приоритета национальных ценностей не признают существование человечества. Но исторические процессы интеграции стран и народов настолько явственны в XX веке, что спорить по данному вопросу не имеет смысла. Соответственно формируются и общечеловеческие ценности. Можно ли признавать их высшими? Не

напоминает ли это известный философский афоризм об истинах по голосованию?

Конечно, большинство вовсе не является беспристрастным судьей в делах нравственности и стоит вспомнить позицию И. Канта, считавшего личность, а вовсе не человечество, высшей ценностью. Тургеневский герой Базаров выразился на этот счет еще более резко, когда ему предложили подумать об интересах народа. Тем не менее, за общечеловеческими ценностями находится духовный опыт многих поколений, которые ценой своей жизни выстрадали право на общезначимость таких ценностей как «не убий», «не укради», будь терпимым к другим и т.д. Это позволяет с позиций гуманизма определить духовность как приверженность общечеловеческим ценностям. Но существует много форм гуманизма, даже базовых имеется, по крайней мере, три: либеральный, религиозный (особенно христианский) и социальный¹, так что и здесь приходится устанавливать иерархизм. Верующий христианин примет идею религиозных ценностей как общечеловеческих без всякого обсуждения: для него они являются таковыми, ибо выступают как заповеди Бога. Причем, если в Ветхом Завете известные нам 10 заповедей Моисея являются ценностями иудаизма (государственно-национальной религии) и израильского народа, то 9 заповедей Иисуса Христа в Нагорной проповеди в Новом Завете уже выступают как общечеловеческие, ибо он распространял христианство как наднациональную религию.

Возможность же для светского мировоззрения считать общечеловеческие ценности приоритетными, выступающими эталоном нравственности, объясняется тем, что общечеловеческими являются ценности, которые не разъединяют людей (мои ценности, ценности моей нации, ценности моей религии), а, наоборот, объединяют. Их общезначимость свидетельствует о том, что существует единый мировой исторический процесс, в котором из многих ценностей выплавляются некие единые ценностные абсолюты, ибо иначе невозможно объяснить их общезначимость.

¹ Жукоцкий В.Д. Основы современного гуманизма. Москва-Нижневартовск, 2005.

С.М. Шалютин справедливо заметил, что «характеристика этой системы [общечеловеческих ценностей. – И.С.] по ее позитивному содержанию представляет большие трудности»¹, потому что последние и находятся в процессе становления и потому что являются открытой ценностной системой. Но общее ядро этой системы выявить можно – им являются ценности ненасилия и терпимости (толерантности), исключаящие вражду, связанную с религиозными, этническими, расовыми, социальными различиями, что всегда порождало различные конфликты.

В связи с таким пониманием *духовность можно определить как предпочтение, приоритетность общечеловеческих ценностей, в какой бы ценностно-нормативной форме они ни выступали (сакрализованной или светской)*. Данный подход объединяет понимание всех видов гуманизма, в том числе и либерального, ибо сформулированные как норма («не убий») эти ценности обращаются к каждой личности и защищают каждую личность как ценность.

Под духовным образованием в обыденном сознании понимается, во-первых, религиозное образование, даваемое в церковных учебных заведениях. Но такая трактовка является односторонней, ибо «духовность» и «религиозность» не тождественны друг другу. Во-вторых, гуманитарное образование. По мнению Д.В. Пивоварова, смешивать два эти понятия некорректно, поскольку «духовная... жизнь человека лишь частично подразумевается в понятии гуманизма, ибо она ориентирована на отречение человека от себя ради внечеловеческой трансцендентной реальности»². С этой точки зрения, сущность духовного образования совпадает с сущностью культуры, которая «состоит из сакрального ядра, защитного пояса, предохраняющего базовые идеалы от критики и эрозии, и ансамбля надстроечных светских идеалов»³. Такой подход позволяет рассматривать духовное образование как многоуровневое

¹ Шалютин С.М. Что такое общечеловеческие ценности // С.М.Шалютин. Машины. Люди. Ценности: Материалы Международной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения проф. С.М. Шалютина. Курган, 2006. С.252-253.

² Пивоваров Д.В. Душа и вера. – Оренбург, 2003. С. 78.

³ Там же.

явление, где первым, наиболее близким к эмпирической жизни человека уровнем является гуманитарное образование, а вторым, глубинным – собственно духовное образование, направленное на формирование духовного верования в тот или иной ценностный абсолют (Бог, Родина, Наука, Разум, Нация, Техника, Природа, Красота и т.д.).

Проблема ценностных абсолютов стала объектом рефлексии в современной отечественной философии лишь в последние годы, хотя системообразующие идеи их понимания были разработаны в русской религиозной философии XX века. Например, С.Л. Франк признавал, что «*смысл... человеческой жизни... должен быть чем-то, на что человек опирается, что служит единой, неизменной, абсолютно прочной основой его бытия*»¹. Осмысливая вопрос о способах приобщения человека к этой основе, О.В. Ивановская и Т.В. Скворцова утверждали: «Абсолютная вера – вне рамок и определений «религиозная» и «безрелигиозная». Так же как на уровне разума человек мыслит *понятиями*, в вере он «мыслит» *ценностными абсолютами* (пределами значимости)»². Данное определение тавтологично: ценностные абсолюты есть абсолютные ценности, но оно верно указывает на веру как на атрибутивное свойство ценностного абсолюта.

В понимании веры существует два основных подхода. Согласно одному, вера представляет иррациональный феномен, согласно другому, «веру никоим образом не следует воспринимать как нечто иррациональное»³. К. Ясперс подчеркивает, что в вере есть две стороны – субъективная и объективная: «Вера, которую я осуществляю, и вера, которую я в этом осуществлении усваиваю»⁴. Поэтому вера выражает единство субъекта и объекта. Абсолютизация

¹ Франк С.Л. Смысл жизни // Вопросы философии. 1990. № 6. С.81.

² Ивановская О.В., Скворцова Т.В. Вера и идеал как основные гуманистические ориентиры в современной образовательной ситуации // Человек в современных философских концепциях: Материалы Четвертой международной конференции, г.Волгоград, 28-31 мая 2007 г.: В 4 т. Т.2. Волгоград, 2007. С.677.

³ Ясперс К. Философская вера // К.Ясперс. Смысл и назначение истории. М., 1994. С.422.

⁴ Там же. С.423.

субъективной стороны веры приводит к вере без предмета, а абсолютизация объективной стороны веры – к превращению ее в догмат. По Ясперсу, сущностным свойством веры является ее объемлемость – «она объемлет субъект и объект». Бытие, которое нас объемлет, философ называет миром и трансценденцией, а «бытие, которое есть мы», экзистенцией. Ценностные абсолюты представляют бытие, которое имеет двойственную природу: мир, в котором мы живем и частью которого является наше существование, и вместе с тем мир как целое бытие, «в которое мы не входим, но на котором мы основаны и к которому относимся»¹. Данное понимание ценностных абсолютов является феноменологическим и основывается на кантовской идее противоположности мира, каков он есть, и каким в качестве предмета опыта его познает человек.

С.М. Шалютин под ценностными абсолютами понимает абсолютные ценности.² Исходно высшей абсолютной ценностью им считается существование человечества. Применительно к нему совпадает сама ценность и ее субъект. Существование человечества доказывается им тремя аргументами: оно существует как ценность, как система и как единый субъект исторического действия, находящийся в процессе становления. Эта исходная абсолютная ценность порождает другие абсолютные ценности (биокосмоценоз, природа, человек-индивид). Ни одна из них, включая человечество, не должна быть абсолютизирована, и между ними должен существовать оптимум.

Духовность формируется с помощью институтов общества и культуры и духовного опыта человека-индивида. Все институты в обществе можно дифференцировать на социальные (государство, право, политические партии и т.д.) и институты культуры (церковь, музеи, библиотеки и т.д.). Вместе с тем есть некоторые институты, которые имеют синтетический социокультурный характер³ (система средств массовой информации, наука, школа). Основной функцией

¹ Ясперс К. *Философская вера...* С.425.

² Шалютин С.М. *Ценности, абсолюты, оптимумы // Машини. Люди. Ценности...* С.4-9.

³ Калужина Е.В. *Социальные компетенции молодых специалистов // Философия ценностей. Курган, 2008. С.57.*

социальных институтов служит регулирование социальных отношений с целью обеспечения социального порядка и политической стабильности. Институты культуры выполняют в качестве основной функцию духовно-культурного развития человека. Социокультурные институты имеют две базовые функции – регулирование социальных отношений и духовно-культурное развитие человека. Системный подход позволяет вычленить элементы института как системы.

Ю.П. Андреев определял социальный институт как системно-структурное образование следующим образом: «Социальный институт представляет собой результат и средство осуществления целенаправленной деятельности и общественных отношений по выполнению организационных, регулятивных и других социальных функций, включающий в свое содержание определенную группу людей с их объективным положением (статусом), ролями и нормами, формирующими связи между людьми»¹. Школу он также относит к числу социальных институтов. Данная точка зрения представляется нам технократической применительно к институту школы, ибо при этом не учитываются общественные потребности, которые лежат в основе такого института как школа, а именно, воспроизводство личности, формирование которой является целью школы, и ценности, которые представляют аксиологические способы ее формирования.

Поэтому структура школы как социокультурного института включает более широкий ряд компонентов: организованные группы людей, выполняющие порученные им обществом и ее культурой функции (учителя, преподаватели, ученые); их социокультурные роли; организованные группы людей, на которых направлены данные функции (учащиеся школ, студенты вузов) и их социокультурные роли; социальные нормы, выполняемые обеими организованными группами людей, и социальные ценности, на которых базируются социальные роли, определяющие социальный стандарт поведения членов института и закрепленные в правовых документах;

¹ Андреев Ю.П. Содержание и структура общественных отношений. Саратов, 1985. С.68.

ценностные предпочтения, идеалы, смыслы жизни, модели культурного человека.

Общей аксиологической основой школы и образования служат образовательные ценности. В общественном сознании сложилось в связи с этим представление о том, что они являются общими или по крайней мере сходными. До XX века лишь немногие философы осознавали их противоположность. В XVII веке к ним относился Декарт, который обучался в лучшем аристократическом учебном заведении для французского дворянства – в школе Анжу, основанной королем Генрихом IV. Он закончил ее на семнадцатом году жизни и более не захотел продолжать институциональное образование, заменив его самообразованием. Путешествуя, служа в армии, находясь при королевских дворах он, как признается сам, освобождался от многих заблуждений. «Посвятив несколько лет такому изучению *книги мира*, – вспоминает Декарт, – в то же время, всеми силами стараясь заpastись опытом, я, наконец, пришел к решению изучать также *самого себя* и обратить все мои духовные силы на отыскание пути, по которому я должен был направиться. И это удалось мне, как я полагаю, гораздо лучше, чем если бы я никогда не удалялся от моего отечества и от моих книг»¹.

В XVIII веке Ж.-Ж.Руссо разработал концепцию свободного естественного воспитания. Он критиковал общество за то, что оно «ничего не хочет видеть таким, как создала природа, не исключая самого человека: и человека нужно выдрессировать для него, как манежную лошадь, нужно окорнать на его лад, как он окорнал дерево в своем саду»². В его педагогической системе главным воспитателем выступала природа. Он требовал не применять в воспитании предметы культуры, а учителю – воздерживаться от целенаправленных действий, не требовать дисциплины, выполнения обязанностей, подчинения нормам и правилам. «Первоначальное воспитание, – объяснял он, – должно быть чисто отрицательным.

¹ Фишер К. История новой философии. Декарт: его жизнь, сочинения и учения. СПб., 1994. С.173.

² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // А.И. Пискунов. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971. С.221.

...Если бы вы могли ничего не делать и сделать так, чтобы другие ничего не делали с вашим воспитанником... Вскоре он стал бы в ваших руках самым мудрым из людей, и, начав с ничегонеделания, вы создали бы чудо воспитания»¹. В связи с этим Руссо отстаивает принцип педоцентризма в воспитании, требуя предоставить ребенку «возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее»². С.И. Гессен подверг эту систему воспитания критике за то, что здесь свобода являлась мнимой, сводилась к отсутствию сознания гнета у воспитанника. Он считал такую свободу пленением воли, более страшным, чем пленение действием.³

В XIX веке яростным критиком школы и воспитания был Л.Н. Толстой. «Принудительное устройство школы, – возмущался он, – исключает возможность всякого прогресса. ...Пансионы нисколько не уродливее гимназий, университетов. В последних ученики связаны определенным курсом, программой, сводом избранных наук, связаны требованием экзаменов и преимущественно основанным на них, т.е. на экзаменах, предоставлением прав, или, что будет вернее, лишением прав в случае несоблюдения предписанных условий. В основании всех подобных учебных заведений лежит один и тот же принцип: признанное за одним человеком или небольшим собранием людей право делать из других людей таких, каких им хочется»⁴.

В своей Яснополянской школе для крестьянских детей Толстой попытался практически осуществить свою концепцию свободного воспитания, основанную на идее, что теория образования есть теория жизни. В его школе не было уроков, обязательного времени прихода в школу, дисциплины, домашних заданий, многие вопросы школьной жизни решались путем школьного самоуправления. Но опыт оказался неудачным. Оценивая противоречия между педагогическим замыслом Толстого и результатом его работы в школе, Гессен утверждал, что в основе его лежит отрицательное понимание свободы как отсутствия

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С.47.

² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании... С.227.

³ Гессен С.И. Основы педагогики... С.52.

⁴ Толстой Л.Н. Христианская этика. Екатеринбург, 1994. С.190-191.

внешнего принуждения. С точки зрения Гессена, *«свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания. А если так, то падает самая альтернатива свободного или принудительного воспитания, и свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг в друга началами. ...Принуждение есть факт жизни. ...Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования. ...мы исходим из принуждения, уничтожить которое должна сама личность человека, воспитываемого к свободе»*¹.

Толстой, хотя и потерпел педагогическое фиаско в практической работе, в своих педагогических сочинениях сформулировал альтернативу школьному принуждению. «Есть в школе что-то неопределенное, почти неподчиняющееся руководству учителя, – утверждал он, – что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность успешного обучения – это дух школы»². Это понятие можно верифицировать через «умонастроение», психологи используют понятие «психологический климат». Если в школе царит дух свободы, творчества, терпимости, доброжелательности, уважения достоинства друг друга, то в такой школе ученик может воспитать себя к свободе. С этой точки зрения, надо не воспитывать учеников, а всем, учителям и ученикам, вырабатывать *общий доброжелательный дух школы*.

В XX веке появился целый ряд учений, подвергающих критике насилие в системе образования. Представитель философии постмодернизма М. Фуко рассматривал школу как один из репрессивных социальных институтов, считая, что теория образования «есть общая теория муштры, где в центре правит понятие «послушности», добавляющее к телу анализируемому тело манипулируемое»³. Представители французской социологии образования и культуры П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон характеризовали

¹ Гессен С.И. Основы педагогики... С.61-62.

² Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения. М., 1989. С.172-173.

³ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999. С.199.

образование как педагогическую коммуникацию, которая представляет способ «навязывания и внушения культурного произвола»¹.

Э. Фромм, характеризуя рыночную ориентацию человеческого характера, считал, что рыночное мышление, направленное не на поиск истины, а на манипулирование ситуациями, оказывает глубокое влияние на систему образования. «От начальной до высшей школы, – утверждал он, – цель обучения состоит в том, чтобы накопить как можно больше информации, главным образом полезной для целей рынка. ...Не интерес к изучаемым предметам или к познанию и постижению как таковым, а знание того, что повышает меновую стоимость – вот побудительный мотив получения более широкого образования»². В результате такого обучения формируется рыночная личность, лишенная устойчивой идентичности, рассматривающая себя как товар, а свою ценность как меновую стоимость: «Я – то, чего изволите»³ [18, 75].

Представитель критико-эмансипаторского направления в философии образования И.Иллич разработал концепцию «дескуляризации общества». Он обвинял школу в том, что она «соединяет учение с распределением по социальным ролям. ...Вместо того, чтобы уравнивать жизненные шансы людей, школьная система монополизировала право на распределение возможностей между ними»⁴. Он сформулировал четыре мифа, созданных школой. Первый – миф «о согласованных ценностях» (признаются только те результаты образования, которые «измерены и зафиксированы документами и удостоверениями», выдаваемыми школой). Второй – миф «об измеряемых ценностях» (с помощью государственных стандартов и учебных программ школа измеряет личностный рост). Третий – миф «об упакованных ценностях» (школа производит ценности, ибо они обеспечивают рыночный успех). Четвертый –

¹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы воспитания. М., 2007. С.24.

² Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992. С.78-79.

³ Там же. С.75.

⁴ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (Фрагменты из работ разных лет). М., 2006. С.35.

Миф «о постоянном прогрессе» (образование как бесконечное потребление). Фактически Иллич критикует школу за то, что она манипулирует мышлением и поведением индивидов и монополизирует образование. В противовес институциональному образованию он предлагает внешкольное образование, осуществляемое различными общественными организациями. Эта концепция представляет еще одну модель свободного образования.

Все эти концепции так или иначе характеризуют школу как репрессивный институт и предлагают либо отменить ее, либо заменить, либо сделать свободной. Но отменить школу невозможно, в ней трудятся миллионы человек, которые «взорвали» бы рынок труда в случае их безработицы. Заменить ее невозможно, потому что общественные организации, чтобы действовать эффективно на рынке образовательных услуг, рано или поздно должны будут превратиться в социальные институты.

Вопрос о возможностях сделать школу свободной есть вопрос о *ценностях* системы образования. По сути дела здесь имеют место две группы ценностей. Школа как социальный институт защищает интересы государства и прагматические ценности и цели, тогда как культура поддерживает интересы индивида и обеспечивает его духовное развитие. Школа через систему обучения, воспитания и управления вводит индивида в мир социальных различий и привилегий, иерархизма социальных отношений и формирует в индивиде образ подчиняемого, послушного человека. Образование через систему естественных наук, гуманитарного знания, религии вводит человека в сферу диалога, партнерства, равенства, духовных ценностей и формирует в индивиде образ свободного человека. Вот почему Толстой считал, что образование свободно от насилия, а воспитание представляет насилие. «Воспитание, – говорил он, – есть принудительное насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим

основанием потребность одного приобретать сведения, а другого сообщать уже приобретенное им»¹.

Но воспитание и образование нераздельны в рамках одной системы, и эта система будет существовать весьма долго в условиях массовости процесса формирования индивидов. В связи с этим возникает вопрос о том, могут ли поменяться приоритеты между ними. Сегодня ценности школы являются доминирующими, ибо школа выпускает специалистов, а ценности образования – подчиненными. Это соотношение ценностей выражается в постоянном споре в вузах между распределением учебных часов между профессиональными и гуманитарными предметами, формирующими общую гуманитарную культуру личности. Для того, чтобы школа утратила репрессивный характер, надо, чтобы ценности образования стали доминирующими.

Это, в свою очередь, зависит от решения общих вопросов. Например, надо государственную школу лишить монополии на образование, дополнив систему государственного образования частными школами и вузами, экстернатом, коммерческими курсами получения послевузовского образования, с присвоением государственных дипломов и удостоверений. Должна перестроиться и сама экономика, внедрение в которую инновационных технологий способно изменить требования к специалисту таким образом, что *общекультурная компетентность станет не менее важной, чем профессиональная компетентность*. Должен поменяться и духовный климат в обществе в направлении признания *приоритетности духовных ценностей*. Должен возрасти контроль со стороны общественных организаций за системой образования, что требует формирования гражданского общества. Должно быть развито школьное и студенческое *самоуправление*. Простых решений этой проблемы нет. Но общество должно, во-первых, понимать, что пока школа является репрессивным институтом, а во-вторых, поставить и решать задачи гуманизации системы образования.

¹ Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения. М., 1989. С.208-209.