

Н. К. Чапаев, В. А. Нечаев
ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ
И ОБРАЗОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ:
КАТЕГОРИАЛЬНО-СУЩНОСТНЫЙ АНАЛИЗ

I. Ценности образования. Изменение ценностно-смысловой доминанты человека может иметь нежелательные последствия для развития целого поколения людей, а возможно, и нескольких поколений. Так, согласно данным исследования, проведенного И.П. Смирновым и Е.В. Ткаченко, в итоге изменения ценностных ориентаций молодых людей на историческую арену выходит новый тип личности – циничный и агрессивный [1]. То, что трансформация ценностей – грозное и эффективное социально-психологическое оружие, отлично иллюстрирует пример переоценки ценностей, приводимый в рассказе Дж. Лондона «Буйный характер Алоизия Пенкберна». В нем повествуется о том, как несколько белых предприимчивых проходимцев умудрились сделать так, что туземцы, обнаружившие клад с золотыми монетами, стали *с хитрым видом выкладывать на стол тысячу долларов золотом и, невероятно довольные, отпраздновали обратно, получив на сорок центов табаку.*

Стоит почитать этот рассказ. Он актуален и для наших дней, когда (надо это признать) место одураченных туземцев в каком-то смысле заняли мы. На Западе организованы Центры, *осуществляющие целенаправленное руководство сменой системы ценностей в нашей стране.* Функционирует *продуманная система создания прозападной ориентации* среди наших политиков, бизнесменов, интеллектуалов... Примеров, иллюстрирующих деятельность подобных центров, предостаточно. Так, *совершенно очевидно, что современная реклама есть реклама западного образа жизни, прежде всего его внешних атрибутов.* Не стоит сильно напрягаться, чтобы уяснить ценностный смысл изречений: «будущее за теми, кто знает английский язык», «иностранные слова продлевают жизнь». По этому поводу жестко, но верно высказался Н.Д. Никандров: *позор – ставить будущее россиян в зависимость от их знания английского; разве что для тех, кто это будущее видит не в России, а «там»*[2].

Система образования – слепок социума. Все те ценности, которые культивируются в нем, можно смело причислить к актуальным

или потенциальным образовательным ценностям. Первоочередной проблемой современного образования является выбор ценностной доминанты. Иначе говоря, оно должно определиться со своим предметом. Когда-то великий русский педагог К.Д. Ушинский назвал человека «предметом воспитания». Но кто он – этот «предмет воспитания»: человек-средство или человек-цель – вопрос до сих пор не прояснен. Несмотря на то что еще Кант в свое время **категорически** заявил, что человек не может быть средством. Если предметом образования выступает человек-средство, то компетентностное образование необходимо объявить величайшим достижением образовательной науки и практики. Если же действительно предметом образования является человек-цель, как зачастую декларируется в наше время педагогами, то необходимо признать ущербность современной компетентностно-модульной доктрины образования. В рамках ее формируется человек, главное качество которого – быть востребованным, а следовательно, успешным. Человек компетентностный – это, выражаясь словами Э. Фромма, *человек рыночной ориентации, рассматривающий свои силы и возможности как товар, отчужденный от него*. Такой человек с полным основанием может сказать: «Я таков, каким вы хотите меня видеть». К услугам человека рынка, где люди взаимодействуют уже не как личности, но как взаимозаменяемые товары, имеется соответствующая система образования. В этой системе со школьной скамьи и до аспирантуры *цель обучения состоит в том, чтобы приобретать как можно больше информации, наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации*. «Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, – главное побуждение к получению образования» [3, с. 71]. Ну, как не привести здесь слова К. Маркса о том, что при капитализме даже знания отпускаются в той мере, в какой необходимо для трудовых функций.

Однако на сегодня, пожалуй, ценностная доминанта выбрана – человек-средство. В большой мере это относится к нашему образованию. Почему? Да потому, что мы всегда беспрекословно, а главное, необдуманно принимаем все то, что спускается сверху. Какой бы строй ни «окормлял» нас. Тем более если этим «верхом» является Запад. В этом случае наш человек от образования теряет сразу и разум и рассудок одновременно, утрачивает способность ориентироваться в простейшей педагогической среде. Так, в Америке только «школьные консервативные учителя по инерции продолжают порочную практи-

ку: тест — тренинг — тест» [4, с. 292]. Президент Обама предложил *прекратить дебилизацию нации и прикрыть систему тестирования в образовании*. У нас же она подается как высшее достижение современной инновационной педагогической мысли. Консерваторами, напротив, у нас признают тех, кто опирается на богатейший и всемирно признанный образовательный опыт и педагогику СССР. Дело доходит до абсурда: из библиотек исчезают книги классиков советской педагогики, имеющих мировую известность. В итоге выходит: тот, кто якобы борется с «пережитками» прошлого, своими действиями воспроизводит самые худшие стороны этого прошлого. Такой «борец» сам становится активнейшим субъектом деятельности, которую он якобы отвергает, тем самым вроде бы помогая зарождению ростков нового.

Как уже отмечено, в глобальном масштабе вопрос о предмете образования (=ценностной доминанте) практически решен на данный момент – им является человек-средство. Однако на более конкретном уровне остается известная свобода выбора образовательных ценностей. В научно-педагогических исследованиях воспроизводятся различные меню ценностей. Например, выделяются такие ценности, как: стремление к истине; социальное благополучие общества; социальная справедливость; нравственные гуманистические нормы; приобретение знаний; уважение к умельцам и талантам; порядочность в крупном и в мелочах; собственное достоинство; ценность личности; здоровье свое и окружающих; сохранность природы и возможность ею наслаждаться; социальная активность; нравственное здоровье коллектива и общества; ценность других народов, их специфики и культуры; доброжелательность в отношениях и взаимопомощь и т.д. Предлагаются христианские ценности: верность поставленной цели; способность к состраданию; участливость; чувство надежности, безопасности; убежденность; стремление сотрудничать с другими; мужество; упорство в достижении цели; энтузиазм, активное отношение к жизни; справедливость; вера; верность; чувство товарищества; способность прощать; дружелюбие; вежливость; великодушие; готовность прийти на помощь; святость; честность; смирение; инициативность и находчивость; оптимизм; доброта; любовь; преданность в дружбе; послушание; терпение; миролюбие; настойчивость; радостное восприятие жизни; готовность уповать на Бога и др. Западные исследователи выделяют: духовные ценности, выражающие отношение к миру, фундаментальные «либеральные» ценности свободы, равенства и рациональности (разума); моральные ценности, экологические цен-

ности, ценности политической демократии, прежде всего, гражданственность [2].

Среди педагогов широкое распространение получили понятия «терминальные ценности» (здоровье, семья, материальное благополучие и др.) и «инструментальные ценности» (связи, знакомства, образование и др.). В педагогических работах нередко в число ценностей включаются богатство (деньги), материальные блага и удовольствия, квартира и дорогие вещи, денежная работа (любая), престижный вуз, карьера, успех и т.п. Парадоксально, но с таким раскладом ценностей не согласен Дж. Сорос. Казалось бы, финансист должен приветствовать рыночно-ориентированную (в российском истолковании – лично-ориентированную) систему ценностей. Ан нет. Об этом свидетельствуют «ценностные» размышления, представленные в его книге «Кризис мирового капитализма». Первое размышление: «Мы привыкли измерять прогресс динамикой ВВП, но это равносильно тому, чтобы признать деньги в качестве подлинной ценности... Подлинные ценности невозможно измерить деньгами». Второе размышление: «Между подлинными ценностями и рыночными ценностями существует пропасть. На рынках господствует конкуренция, а цель состоит в том, чтобы выиграть. Подлинные ценности достойны уважения как таковые» [5, с. 228-229, 231]. Какой вывод можно сделать, согласившись с Соросом? А такой, что деньги, материальные блага и «подлинные ценности», если пользоваться пушкинским языком, – вещи несовместные. Цена и ценности, наверное, должны как-то разводиться?

Размышления маститого финансиста наводят и на такой вопрос: ценности действительно есть то, что **значимо** для индивида, субъекта, личности, или нечто иное? Попробуем ответить, ибо, как нетрудно вывести из предшествующего материала (да и без него понятно), от того, какая трактовка задается ценностям, зависит выбор образовательным сообществом ценностной доминанты образования.

Понятие «ценности» относится к числу полимодальных категорий. Специалисты практически всех отраслей гуманитарного знания пытаются постичь его сущность. Философы определяют ценности как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (*благо, добро, зло, прекрасное и безобразное*, заключенные в явлениях общественной жизни и природы). Специалисты в области этики видят в ценностях одну из форм моральных отношений общества. Политологи ценности характеризуют как совокупность идей

и представлений, определяющих *целеполагание*, выбор средств и методов деятельности, степень последовательности их реализации и применения в текущей политической практике. Внутри каждой гуманитарной отрасли существуют различные толкования природы ценностей. Например, в философии ценности могут рассматриваться как: а) реальный предмет, имеющий функциональную значимость для людей, полезный им теми или иными свойствами; б) как идеальный предмет, как чувство или идеал, выражающие положительное отношение субъекта к действительности; в) как значимость вообще или как положительная, а иногда и отрицательная значимость чего-либо для человека.

Все многообразие имеющихся теорий ценностей подразделяется на две группы *субъективно-релятивистских* и *объективно-абсолютистских* концепций [6]. Существенным для понимания проблемы ценностей является акцент, который делается в отношении «субъект ценности – ценный предмет» каждой из отмеченных групп концепций по-своему: первой – *на субъекте ценности*, второй – *на ценном предмете*.

В группе субъективно-релятивистских концепций ценность понимается как *свойство предмета* по отношению к состояниям этого субъекта. Источником ценности объявляется природа человека, представленная индивидуальными желаниями, потребностями, интересами, а переживание их человеком – основным способом их бытия. Ценность, с этой точки зрения, есть лишь факты, чувства, желания, удовлетворение, решения, и для них нет места в мире вне центров опыта. А поскольку все эти субъективно-эмоциональные акты наряду с удовольствием, наслаждением, инстинктом, импульсом, предпочтением и выбором группируются вокруг категории «интерес», то ценность здесь определяется как *предмет любого интереса, предпочтения и оценки*. Такое понимание ценности свойственно всем позитивистским направлениям, среди которых широкое распространение в образовательной практике получила теория прагматизма. Близка к названным концепциям и точка зрения атеистического экзистенциализма (А. Камю, Ж.-П. Сартр), в которой основной ценностью является акт индивидуального выбора свободной личности, вследствие чего все ценности *имеют субъективный, относительный характер*.

В объективно-абсолютистских ценностных системах главная роль отводится *ценному предмету*, приобщение к которому возвышает и одухотворяет жизнь субъекта. Ценность осмысливается как *сущность предмета*, а аксиология теснейшим образом увязывается с онтологи-

ей таким образом, чтобы картина мироздания включала в себя, в том числе и самодостаточные, самооправдывающие *абсолютные ценности*. То есть, согласно этой позиции, сущность нравственной жизни человека коренится в его бытии, вследствие чего ценности отвечают *объективным изменениям мира*, но ни в коем случае не могут быть сведены к субъективным оценкам. Включение антропологического пространства в иерархическую структуру бытия ведет к тому, что этическое затрагивает не только социальное, но и природное, уходя корнями в глубь объективной диалектики.

В контексте сказанного заслуживает внимания учение Н.О. Лосского [7], названное им «онтологической, идеал-реалистической аксиологией», которое представляет собой наиболее обобщенную и разработанную концепцию ценностей. Н.О. Лосский выстраивает иерархическую систему ценностей, которая оправдывается высшей абсолютной ценностью – Божественной абсолютной полнотой бытия. Последняя представляет собой ценность, которая сама в себе, безусловно, оправданна, имеет характер добра с любой точки зрения, в любом отношении и для любого субъекта. Производные ценности в свою очередь определяют-ся как *бытие в его значении для осуществления абсолютной полноты бытия или удаления от нее*. Таким образом, в положительной ценности сливаются воедино и бытие, и значимость, образуя единый – ценностный аспект существования, превышающий образующие его элементы. В известной мере близка к рассматриваемой позиции концепция ценностей С.И. Гессена – основоположника философии образования в России. Согласно ему, глубинный слой ценностей слагается теми целями неутилитарного характера, к которым человек и человечество стремится «бескорыстно», ради них самих. Называя их безусловными или «абсолютными» целями, С.И. Гессен замечает, что они «ценны для нас не как условия для достижения чего-то другого, но сами по себе» [8, с. 32]. Учитывая, что, по С.И. Гессену, образование – не что иное как культура индивида, приобщение его к целеустремленной деятельности человечества, а творчество, индивидуальность и свобода человека возможны только в контексте культурного строительства, то проясняется характер взаимоотношений индивидуального и общечеловеческого планов ценностного бытия. Первый предназначен для того, чтобы воспринять второй, реализовав тем самым себя как незаменимый элемент в составе целого мира.

Приведенный краткий обзор объективно-абсолютистских концепций позволяет сказать, что в отличие от субъективно-релятивистских

ценностных теорий, отвергающих абсолютные основания ценностей, рассмотренные выше концепции вбирают в себя в том числе и частично-субъективный план ценностного бытия. Это выражается в том, что в них присутствует представление об эволюционном, исторически совершаемом процессе приобщения к ценностям, в результате чего все формы образуют стройную иерархию этажей или уровней все более адекватного и полного воплощения ценностей. По нашему мнению, элемент восхождения, совершенствования объективно-абсолютистских теорий в большей степени соответствует воспитательному смыслу ценностей, чем построения субъективно-релятивистских систем. Онтологизация ценностей привносит новый аспект: действительное преобразование субъекта, изменение его сущности, творческое самообновление в ценностном измерении мира.

Из наших рассуждений правомерно сделать следующие выводы о природе ценностей:

1. В содержании ценностей необходимо признать существование двух сфер – *должного* и *сущего*, все более сближающихся по мере восхождения субъекта на более высокие уровни ценностного бытия. В силу того что ценность не способна напрямую побуждать к должному поступку, а субъект обладает свободой выстроить собственную пирамиду ценностей или даже антиценностей, то логично предположить, что ценности и бытие в известном смысле предназначены друг для друга.

2. В устройстве ценностной системы роль *системообразующего фактора* играют абсолютные ценности. Здесь мы отталкиваемся от позиции Н.О. Лосского, справедливо указывавшего, что важнейшая задача аксиологии состоит в установлении существования абсолютных ценностей и преодолении аксиологического релятивизма.

3. Признание приоритетной роли абсолютного в ценностях не исключает, а, напротив, обуславливает наличие акта субъектной оценки, признания и присвоения общезначимой ценности индивидом. Объективная ценность предстает здесь в субъектно-телеологическом аспекте как желаемая и необходимая цель в индивидуальной жизни субъекта.

4. Объективность ценности не согласует с классической трактовкой объективности Аристотеля как соответствия образа самой действительности. В противовес классической трактовке для аксиологической объективности отношение оборачивается: *уже сама действительность должна быть адекватной должному бытию*, которое полностью не вмещается в сущее. Соответственно, отправной точкой,

относительно которой происходит сравнение, является сфера должно-го, так как она превышает область налично данного, включая в себя то, чего уже давно нет в наличном бытии, и то, чего еще нет, и даже то, чего вообще нет, но должно быть с точки зрения ценностного сознания. Специфичность объективности ценностей обуславливается тем, что переживание ценности не может не быть субъективным, и в принципе не существует иного способа общения с ней кроме как целостного личностного проживания ценности.

5. Ценности образуют иерархическую лестницу, в которой каждая более высокая ступенька значимее, ценнее предыдущей, а ценность всего ряда и всех его ступенек, в конечном счете, определяется высшей ценностью, стоящей на самом верху (Н.О. Лосский).

Нами предпринята попытка не только показать сложность проблемы определения природы ценностей, но и указать на необходимость интеграции различных интерпретаций их сути, если хотите, миссии. Задачей задач аксиологии является разработка теории диалектического синтеза *индивидуального освоения ценностей и объективного их существования, должного и сущего, абсолютного и ограниченного, самоценного и оправданного высшим*. Поэтому ценность можно охарактеризовать как органическое единство бытия и значения, объективного и субъективного, ценного предмета и подобающего отношения к нему субъекта. Правомерен вопрос: возможна ли в реальности столь многообразная синтетическая действительность, именуемая ценностью? На самом деле, этот вопрос давно получил ответ **в практике** воспитания, конкретных подходах к человеку в психологии, психотерапевтической помощи, социальной жизни. Например, феноменом, являющимся одновременно и отношением (способом бытия), и содержанием (осмысленным представлением) жизни человека и позволяющим человеку постичь свою сущность, целостность, возможные совершенства в актуальной форме, в виде переживания самоценности жизни является любовь. **Сущностное** же постижение ценности сравнимо разве только с постижением тайны Святой Троицы – *нераздельного и неслиянного единства*. Приведенное далее суждение Гр. Богослова в отношении Троицы, пусть в очень отдаленной степени, приложимо и к ценности: *когда совокупил в умозерцании Трех, вижу Единое светило, не умея разделить или измерить соединенного света*. Что касается конкретного момента отношения субъективного и объективного в ценности, соответственно, ценностного субъекта и ценностного объекта, то здесь правомерно будет обратиться за помощью к психологической теории

деятельности А.Н. Леонтьева. Как известно, здесь сложнейшим методологическим вопросом является проблема взаимоотношений мотива и предмета деятельности. Оппоненты А.Н. Леонтьева приписывают ему идею проецирования мотивов из предмета деятельности. Да, предмет является мотивом деятельности. Но при этом оппоненты обходят стороной сложную природу самого предмета. Предмет деятельности – это не абсолютно объективированная вещь, полностью отчужденная от личности. По выражению В.П. Зинченко, *предмет деятельности есть не что иное, как единица мира*. От себя добавим: не мира вообще, а мира субъекта деятельности, каковым является личность: предмет порождается и задается личностью. Соответственно личностью у А.Н. Леонтьева выступает то, что *человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь в ходе осуществления предметной деятельности*. И все-таки антиномный характер рассматриваемой проблемы не снимается. Поэтому «большой психологической правдой, но одновременно и большой ложью» назвал А.Н. Леонтьев антиномическое суждение: *предмет деятельности побуждает субъекта к деятельности и предмет деятельности не побуждает субъекта к деятельности*. Действительно, если предположить, что вещи сами по себе побуждают субъекта к деятельности, то в таком случае он становится марионеткой в руках вещей. Но если такового быть не может, то возникает необходимость признания неспособности предмета деятельности быть мотивом деятельности [9].

Вышеприведенное позволяет признать антиномический характер отношений субъективного и объективного в ценности. Это дает возможность согласиться с мнением, согласно которому ценность характеризуется как *субъективированное объективное и объективированное субъективное* и принадлежит она *до-субъект-объектному миру должного*. Следовательно, в известной мере можно вслед за философами сказать: *ценность – не то, что есть, а то, что должно быть*. Поэтому Дж. Сорос, скорее прав и не прав одновременно, утверждая, что рыночные ценности (все-таки *ценности!*) и деньги не есть подлинные ценности. Прав потому, что эти ценности, будучи значимыми для субъекта, не обладают полнотой абсолютности и должного. Не прав потому, что деньги и другие «оковы капитализма» все же **значимы** для современного индивида, субъекта, личности. В то же время следует заметить: несмотря на широкое признание, показатель **значимости** ценности не является ее важнейшим признаком. Только совокупное осмысление всех ее характеристик, представленных выше,

дает некое интегральное приближающее нас к истине представление об этом феномене. В силу чего вполне можно согласиться с мнением, что *никакое определение не передает до конца смысл и то значение, которые связываются у нас со словом «ценность».*

Исследователи достаточно активно занимаются классификацией педагогических ценностей (ценностей образования). С точки зрения Н.С. Розова [10], есть ценности – идеалы, принципы поведения и принципы сознания, а также конкретные цели. Выделяются ценности негативные и позитивные, а также этические, эстетические, утилитарные, социальные. Будучи образцами культуры, ценности проявляются в двух типах ситуаций: а) для оценки уже существующих объектов (вещей, людей, отношений или альтернатив поведения при принятии решений); б) для построения новых объектов: идеалов, целей, стратегий действия.

Е.Н. Шиянов [11] образовательные ценности классифицирует, исходя из развития образования в целом и деятельности его субъектов. Соответственно он выделяет:

Общественно-педагогические ценности. Они действуют в масштабе всего социума и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Они также регламентируют воспитательную деятельность и общение в рамках всего общества.

Профессионально-групповые ценности. К ним относят ценности педагога – ведущего субъекта образовательной деятельности. Собой они представляют совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность.

Индивидуально-личностные ценности. Они образуют систему ценностных ориентаций, которые могут быть относимы к личностям обоих субъектов образовательной деятельности. Данные ценности – сложное социально-психологическое образование, отражающее их целевую и мотивационную направленность.

Довольно часто встречается в исследованиях по проблемам образования понятие «образование как ценность». В Законе «Об образовании» утверждается, что образование как процесс воспитания и обучения осуществляется в интересах человека, общества и государства. Следовательно, образование как ценность должно также рассматриваться относительно трех этих субъектов.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА. По справедливому мнению Г.Е. Зборовского, образование необходимо рассматривать не только как инструмент удовлетворения экономических, культурных, социальных

и других потребностей личности и общества, но и как самоценность, самоцель, как средство удовлетворения человеком своей потребности узнать нечто новое. Образование как ценность для человека означает также то, что оно выступает не просто как некий переходный период к «всамделишной» жизни человека, а как сама жизнь с ее особенностями, принципами и нормами поведения, ценностями [12]. Образование – одно из самых значительных средств самореализации человека, его воспитания и социализации. В различных образовательных доктринах формулируются различные ценности образования для личности. Например, основной ценностью образования объявляется возможность достижения психологической зрелости. В соответствии с другой концепцией, образование должно играть важную роль средства обеспечения адаптации не созревших еще членов общества к жизни. Для этого нужно создавать учебные программы, которые отталкивались бы от каждодневных интересов и проблем жизни детей и подростков. Согласно еще одной доктрине, главной ценностью образования является возможность завоевания внутренней духовной свободы индивидом. Утверждается также, что главная ценность в образовании – развитие способности мыслить и др.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ ДЛЯ ОБЩЕСТВА. Важнейшая общественная ценность образования состоит в том, что оно *формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества* (К. Мангейм). Этот принцип срабатывает в любом немаргинальном сообществе. Так, американцы воспитывают отнюдь не общечеловека, а «стопроцентного американца». Как указывают неангажированные исследователи, в прагматистской системе образования все подчинено единомыслию. Если такого нет, то остается *применить испытанный способ создания единственного мнения в стране – всеобщее избивание всех, кто не мыслит должным образом*. Выделенные слова принадлежат американскому мыслителю Ч. Пирсу – человеку, который ввел в научный оборот категорию «прагматизм». В контексте приведенного приходится удивляться легковесности суждений наших педагогов по поводу сугубо личностной направленности прагматистской педагогики, непонимания, если хотите, особой прагматистской диалектики. Конечно, легко сослаться на слова Дж. Дьюи, уподобляющие обучающегося *солнцу, вокруг которого должны вращаться средства образования*. И на этом сделать вывод о том, что целью прагматистского образования является личность. Но у Дж. Дьюи есть и другие высказывания. И в советское время, и сегодня его безоговорочно относят

к сторонникам индивидуалистской педагогики. С одной лишь разницей: раньше его ругали за индивидуализм, а сегодня за это хвалят. Но если вникнуть в суть его педагогики, то становится очевидным, что «педоцентрист» Дж. Дьюи не в меньшей степени, чем, скажем, «социоцентрист» А.С. Макаренко, ратует за воспитание, тесно связанное с жизнью в обществе. Для того и для другого не чужда уже известная нам формула К. Мангейма: *образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества*. Да, личность, безусловно, интересуется прагматистскую педагогику и можно даже сказать, что именно личность является ее центральным ценностным ядром. Но весь вопрос в том, о какой личности идет речь? Прагматисты прямо отвечают: речь идет о личности с американской начинкой. Внешние факторы, требования общества, группы других людей и т.д. у Дж. Дьюи, как, впрочем, и по мнению С.Я. Рубинштейна, усваиваются личностью через внутренние условия. Только став для человека «своими», те или иные общественные ценности, идеалы и т.п. могут быть для него лично значимыми. А это, в свою очередь, будет способствовать самореализации индивида как социального существа, что, несомненно, окажет благотворное влияние на развитие общества в целом. Но такое влияние возможно, если будет взаимопонимание между членами этого общества, чего нельзя достичь без их известного взаимоуподобления. Дж. Дьюи совершенно внятно объясняет: *чтобы быть действительным членом социальной группы, необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие. И для самой личности, и для общества полезна общность суждений людей*. Здесь невольно вспоминается советское «идейно-политическое единство». Более того, Дж. Дьюи выступает за приоритет общественного, ибо, с его точки зрения, *вещи, которые наиболее важны в социальном плане – это те, которые служат большинству*. Дело доходит до ограничения разнообразия потребностей путем культивирования единых «демократических желаний». У нас же традиционно (с некоторыми перерывами) личность трактуется абстрактно, вне времени и пространства, как некая абсолютная самоценность. Поэтому в России были так называемые «лишние люди» – люди по большому счету без роду и племени, люди – «перекати поле». Поэтому неудивительно, что сегодня чуть ли не больше половины населения желает покинуть свою Родину. Так уж получается, что только на крутых поворотах истории мы созреваем как личности-граждане. Общий момент есть: и в США и в России представители целых слоев

населения были лишены права называться личностями. Так, в Америке в эпоху рабовладения вряд ли слово личность использовалось по отношению к людям негритянской расы. Точно так же в России трудно представить применение этого понятия в свое время в отношении крепостных. Кстати, данный факт лишний раз свидетельствует об искусственности абстрактных интерпретаций личности. По этой причине понятие «лично-ориентированный подход» без конкретной пространственно-временной и ситуационной увязки остается в большей степени идеологемной ценностью, нежели педагогической. Как в свое время понятие «коммунистическое воспитание».

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ ДЛЯ ГОСУДАРСТВА. Главная ценность образования для государства – воспитание гражданина. Не так называемый гражданин мира является исходной единицей, своеобразным атомом государственной жизни, а конкретный человек, живущий в конкретном месте конкретной Родины. Да и вообще, категория «гражданин мира» весьма уязвима. Формально, возможно, допустимо быть гражданином двух или даже нескольких стран. Но даже в этом случае, как правило, определяется гражданская доминанта в «лице» какой-либо страны. Быть же гражданином мира в содержательном плане в принципе невозможно. Это противоестественно. Поэтому в Америке воспитывают американского гражданина (да еще как воспитывают!), в Японии – японского гражданина, в Китае тоже воспитывают не турецкого гражданина. Прав Н.М. Карамзин, писавший в Предисловии к «Истории государства Российского», что *истинный космополит есть существо метафизическое. Все люди являются гражданами своих стран – в Европе и в Индии, в Мексике и в Абиссинии*. И все они любят свои страны, свою историю. Никому не возбраняется делать это. В том числе, конечно, русским. Однако, как верно указывает Б.С. Гершунский, лишь констатировать аксиоматически самоочевидную государственную ценность образования недостаточно. Конечно, нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства самым непосредственным образом обуславливается качеством образования и возможностями его позитивного развития. Чтобы эти ценности образования были реализованы, нужны не декларации и лозунги и даже не только хорошие образовательные законы. Необходима выработка правильной стратегии образования, подкрепленной конкретными механизмами ее реализации. Это, во-первых. Во-вторых, необходимо адекватное ресурсное – финансовое, материально-техническое, информационное, кадровое, правовое – обеспечение этого процесса [13].

II. Образование ценностей. Вопрос о том, надо воспитывать ценности или нет, – псевдопроблема. Общество без ценностей – достойно книги Гиннеса. Это только у нас в конце 1980-х – начале 1990-х гг. всерьез пытались обойтись без ценностного воспитания, да и вообще без воспитания. Святое место пустым не бывает: место ценностей заняли псевдоценности и антиценности – наркомания, секс, организованная преступность и т.д. и т.п. В то же время на безумно любимом в нашей стране Западе всегда понимали важность образования ценностей. Для западного гуманитария очевидно: *ценности производятся в современном обществе практически таким же способом, как и другие товары, с той лишь разницей, что индустрия сознания и коммуникации черпают свое сырье из культурной жизни общества.* В западной педагогике еще в 1960–70-е гг. возникло целое направление, обозначенное как «ценностное воспитание». Оно предложило формирование у молодежи способностей к выбору нравственных ценностей, создание нравственных критериев, основанных, в частности, на идеалах гуманистической психологии. Центральным принципом этого направления стало положение: «Помочь людям жить в соответствии с ценностями».

В настоящее время в условиях развития субъект-субъектного образования, когда акцент делается на сотрудничестве и сотворчестве учащихся и обучающихся, образовательный процесс рассматривается как диалог ценностно-смысловых позиций его участников. Диалогический подход модернизирует процесс передачи ценностей от одного поколения к другому. Он создает также возможность взаимодействия ценностей субъектов образовательной деятельности. Обучение в диалоге проясняет субъекту его *ближайшую перспективу*, приобретающую смысл всегда в сравнении с самоопределением других участников общения. Тем самым, контекст диалога задает тот *рефлексивный план*, в котором индивидуальная деятельность субъекта приобретает самозначимый ценностный характер. Осознавая свое существование как уникальный процесс, человек одновременно не может не осознавать уникальность других, уникальность мира в целом. Подобный расклад свидетельствует о потенциальной возможности образования человека, ценностно-смысловой доминантой которого станет причастность к объективному разумному бытию.

Таким образом, именно диалог человека с другими людьми, с окружающим миром дает возможность ему приобрести себя, осознать свое существование, свое предназначение и место в этом мире,

свою ценность, наконец, как субъекта жизни. Диалогическая парадигма образования своим результатом может иметь *человека ценностно-го*, или, выражаясь терминологией Э. Фромма, *человека продуктивной ориентации*. Таковым является человек, взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей, главнейшими характеристиками которого являются *целостность, открытость для других, способность к самореализации*. **Целостность** дает возможность человеку как виду и индивиду сохранить собственное «Я». **Открытость** позволяет ему избежать энтропии и редукции его к менее развитым популяциям Вселенной: открываясь друг перед другом, люди взаимообогащают друг друга своим духовным опытом, очеловечивают друг друга. **Способность к самореализации** служит человеку средством раскрытия его потенций и сил. Но при этом сам человек, безусловно, становится целью. Приобретая себя в мире, человек приобретает и мир, приобретая мир, человек приобретает себя.

Технологическую основу проведения учебного диалога можно раскрыть через последовательность взаимосвязанных его этапов.

I этап: знакомство с точкой зрения другого как фактом действительности. Продуктивные способы реализации первого этапа общения содержатся в авторской концепции витагенного обучения А.С. Белкина [14]. Объединяющим началом здесь служит жизненный опыт. В качестве средств технологического обеспечения первого этапа можно назвать следующие приемы: прием ретроспективного анализа жизненного опыта – предъявление фактических сведений о целостных духовных феноменах в жизни личности, государства и т.д. (чья-то автобиография, дневник, свидетельства очевидца, знакомство с творением); прием дополнительного конструирования, побуждающего достроить незавершенный, фрагментарно представленный объект, незаконченное произведение до целого, которое задается в первую очередь индивидуальным контекстом (точнее – подтекстом) мыследеятельности учащегося, и др.

II этап: предъявление личностно-смысловой позиции собеседнику. На данном этапе закладывается фундамент понимания чужой точки зрения, которое подразумевает не просто информированность о ней, а включение в систему целей человека, во взаимосвязи с которыми мыслится данный предмет, явление. Психолого-педагогическим средством организации второго этапа диалога может служить предложенный прием «Я-сообщение». Он состоит в сообщении собеседнику своего впечатления, намерения, внутренних переживаний, за-

нимающих человека мыслей. Значительный потенциал в выражении личностных смыслов имеет художественное творчество обучающихся, что находит практическое воплощение, например, в композиционном методе (В.В. Давыдов). В этом случае творческое преобразование образовательного объекта направлено на создание композиции как определенного способа составления, соединения, становления отношений, приведения в порядок и единство частей и элементов целого, в которой символическим языком искусства выражается определенное понимание действительности. Зримый художественный образ, позволяющий *видеть целое раньше его частей*, раскрывает систему целей и контекстов, существующих относительно познаваемого объекта у создавшего этот образ человека.

III этап: интерпретация позиций участников диалога. Сущность этого этапа заключается в том, что позиция каждого участника диалога удваивается: личная позиция, выработанная до диалога, сталкивается с интерпретированной позицией, полученной путем «пробывания» исходного мнения в ценностном мире другого. Собственно, в этом заключается суть диалога. «Диалог, – утверждает Антоний Сурожский, – может быть только между людьми, которые... готовы слушать другого: не откроет ли он им чего-то, чего они сами не нашли и не знают. Поэтому... мы должны относиться с глубоким уважением к людям иной веры или инакомыслящим, искать в том, что они говорят... обогащения себя и понимания их...» [15, с. 70-71].

Данный этап может быть технологически выполнен с помощью методов обнаружения преломленной собеседником позиции. К таким методам, например, относим перенесение позиции в необычные условия, в которых она теряет привлекательность, становится неприемлемой. Здесь возможны: изменение временного контекста: предложить собеседнику осмыслить, насколько уместна была бы его позиция в другом времени (прошлое или будущее), и дать конкретный пример такого истолкования; привлечение сторонников: побудить к разговору с воображаемым собеседником (художественный образ, историческая личность, авторитетное лицо), вскрывающему существенные отличия точек зрения собеседников; прогнозирование отдаленных последствий: обрисовывать собеседнику яркую картину того, что будет, если все всегда будут считать именно так, и др.

В заключение приведем ряд принципов образования ценностей посредством использования диалога в педагогическом процессе: *универсализации проблем* – представления проблемы как акта коммуникации,

как чьего-то «произведения», требующего моего ответного отношения; *целостности*, согласно которому мысль понимается не как отдельное автономное знание, а как система представлений, воспринятых кем-то когда-то, имеющих самостоятельную ценность; *парадоксальности* – необходимости сведения, столкновения логик мироотношений собеседников до самой их основы – исходного обостренного противоречия ценностей жизни; *амбивалентности*, в соответствии с которым знание, не прошедшее испытание другим, не может быть законченным, оно ищет «своего другого». Только сложный процесс, происходящий «посередине»: и в «толще» принятого человеком знания, и в сомнении по отношению к нему вскрывает его сущностные основы, делает его по-настоящему ценным, испытанным и укрепленным сомнением; *смысловой глубины* – воспитания в познании установки «если я в чем-то не вижу смысла, то причина прежде всего во мне». В таком случае непонимание есть толчок к внутренней деятельности по изменению самого себя.

Литература

1. *Смирнов, И.П., Ткаченко, Е.В.* Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи // Всероссийские социологические исследования. Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005.
2. *Никандров, Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2000.
3. *Фромм, Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
4. *Чошанов, М.А.* Дидактическая инженерия: анализ и проектирование обучающих технологий. Блумингтон, Индиана: Экслибрис. 2009.
5. *Сорос, Дж.* Кризис мирового капитализма. М.: ИНФРА, 1999.
6. *Выжлецов, Г.Б.* Аксиология культуры. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1996.
7. *Лосский, Н.О.* Бог и мировое зло. М.: Terra – Книжный клуб; Республика, 1999.
8. *Гессен, С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
9. *Зинченко, В.П., Леонтьев, А.Н.* Развитие современного психолога. [Ввод. ст.] // Леонтьев А.Н. Избр. психол. соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 8-16.
10. *Розов, Н.С.* Культура, ценности и развитие образования. М.: Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1993.

11. *Шиянов, Е.Н.* Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М.; Ставрополь, 1991.
12. *Зборовский, Г.Е.* Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
13. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
14. *Белкин, А.С., Жукова, Н.К.* Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 1999.
15. *Митрополит Антоний Сурожский. О встрече. Клин: Изд-во «Христианская жизнь», 2007.*