

УДК 124.5

Борисов Сергей Валентинович – доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»; 454080, Челябинск, пр. Ленина, д. 69.

E-mail: borisovsv69@mail.ru

АКСИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: «ИЩУ ЧЕЛОВЕКА!»

С.В. Борисов (Челябинск)

В статье обосновывается утверждение о том, что основной ценностью образования является достижение личностью моральной, психологической и социальной зрелости. Образование есть воспитание души, воспитание свободы, это помощь в тех видах деятельности, которые связаны с взаимодействием людей, одни из которых помогают другим измениться к лучшему, усовершенствоваться. Следовательно, материал образовательных предметов – это лишь средство для прояснения личностного смысла, интересов и забот учащихся.

Ключевые слова: ценности, сознание, культура, образование, воспитание.

EDUCATION AXIOLOGY: «I SEARCH FOR THE PERSON!»

S.V. Borisov (Chelyabinsk)

In article the statement that the basic value of formation is achievement by the person of a moral, psychological and social maturity is proved. Formation is soul education, freedom education, it is the help in those kinds of activity which are connected with interaction of the people one of which help another to change for the better, be improved. Hence, the material of educational subjects is only means for clearing of personal sense, interests and cares of pupils.

Keywords: values, consciousness, culture, formation, education.

Понятия «ценность» и «цель» применительно к процессу образования часто упоминаются вместе, хотя, конечно же, это не одно и то же. Цель – осознанное предвосхищение результата деятельности. В самом общем виде цель можно определить (вслед за Аристотелем) как «то, ради чего». Ценность не может быть ни результатом деятельности, ни осознанным его предвосхищением. Ценность – это онтологическое условие, переживаемое отношение, которое дает саму возможность целеполагания, «то, благодаря чему». Человек ставит перед собой цели, но по отношению к ценностям его цели занимают подчиненное положение. Можно отметить, вслед за Д.А. Леонтьевым, что потребности «толкают», а ценности «притягивают». Ценности не принуждают, а побуждают к деятельности [7, с. 88]. Более того, по сути, ценности имеют «орудийный характер», ведь люди сознательно используют свои ценности как орудия для достижения своих целей.

Поэтому личность скорее ощущает свои ценности, нежели сознает свои цели. Ценности принадлежат не одному только сознанию, но всей целостности личности. Как правило, они ощущаются лишь смутно, даже при развитом самосознании они могут быть выражены лишь приблизительно, но сила их от этого не ослабевает. Цели могут изменяться в процессе взаимодействия личности с ее окружением, однако они постоянно корректируются ценностями.

Несмотря на то, что те или иные ценности имеются у всех людей, тем не менее, время от времени людям присущи маета и метание, именуемые «поиском ценностей», «поиском смысла». Люди оказываются между ценностной пустотой (экзистенцией) и высшими ценностями (трансценденцией). Это то, что В. Франкл называет «экзистенциальным вакуумом» [10, с. 308]. Спасаясь от «экзистенциального вакуума», люди большую часть жизни предпочитают находиться в «безопасной» середине системы ценностей, принятой в той или иной культуре, в объективированном официальном культурно-культовом мирке раз и навсегда данных завершенных и однотипных ценностей. Поскольку культурные аффективно-смысловые образования существуют объективно до и независимо от каждого отдельного

человека, они выступают для него в качестве приглашающей силы, своего рода вызова, а человек для культуры становится «желаемостью и ожидаемостью» (М.М. Бахтин).

Ценности, по словам Н.О. Лосского, есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка [6, с. 250]. Можно предположить, вслед за М.М. Бахтиным, что для человека основные ценности имеют не столько пассивный характер, сколько характер активной причастности бытию. В связи с этим, чтобы приобщить индивида к ценностям бесполезно просто выставлять их перед ним в логически единую систему или давать их систематически-инвентарный перечень. Перед ним следует ставить, по сути, психологическую задачу – «проникнуться действительной, конкретной архитектурой ценностного переживания мира в единственном событии бытия» [1, с. 56]. Действительно, приобщение к культурным ценностям, которые суть самоценности, не может быть пассивным. Индивиду мало их просто принять, их надо утвердить для себя. Поэтому всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте. Ее «эмоционально-волевое утверждение обретает свой тон не в контексте культуры, вся культура в целом интегрируется в едином и единственном контексте жизни, которой я причастен» [1, с. 34]. Эмоционально-волевым тоном Бахтин обозначает именно индивидуальную активность в переживании. Это отнесение к субъекту, как активному, имеет чувственно-свершаемый характер и в то же время представляет собой ответственно осознанное движение сознания.

Поскольку в данное представление о ценностях входят и мир (объект), и личность (субъект), то, согласно В.П. Зинченко, для ценностного слоя сознания могли бы быть пригодными те же образующие, что и для рефлексивного слоя сознания, т.е. значение и смысл. Однако понятие «значение» функционально, «объективно-равнодушно», оно адекватно в качестве образующей «сферы сознания» как таковой, но недостаточно для характеристики индивидуального

сознания. Поэтому в отличие от него Зинченко предлагает использовать в разговоре о ценностях понятия «значимость» и «со-значение», которые как бы объединяют в некоторое единое образование культурные значения и индивидуальные смыслы [5].

Со-значение не объективно и не субъективно, поскольку оно находится между объективным («равнодушным») значением и субъективным («заинтересованным») смыслом. Со-значение – это опосредованное переживанием порождение или производная от взаимодействия объективных смыслов культурных явлений. Со-значение характеризует личное понимание индивидом того, что он сообщает и его личное отношение к сообщаемому, мыслимому, называемому, к экспрессии, которую он «вкладывает» в выражение своей мысли. Со-значение можно рассматривать как некоторое условие и преддверие личностного смысла, который, несомненно, имеет ценностное измерение.

В связи с этим возникает вопрос: на каких принципах может базироваться аксиологическая модель образования? Удивительный синтез этих принципов мы находим в философии В. Франкла. Обжигающие душу воспоминания Франкла о жизни в концлагере, о поиске смысла там, где казалось бы его и быть не может, дают, на наш взгляд, очень точное аксиологическое измерение жизни. По мысли Франкла нам нужно научиться, и более того, учить, что *на самом деле имеет значение не то, что мы ждем от жизни, а то, что жизнь ожидает от нас*. Нам нужно перестать спрашивать о смысле жизни, а вместо этого дать понять, что жизнь задает вопросы нам, ставит задачи – ежедневно и ежечасно, а наш ответ состоит не в разговорах и размышлениях, а в правильных поступках и правильном поведении. В конечном счете, жить означает брать на себя ответственность за выбор правильного ответа на проблемы жизни, и выполнять задачи, которые она постоянно ставит перед каждым человеком [9].

Понятно, что эти задачи, и следовательно, смысл жизни, – разные для разных людей, они меняются от одного момента к другому. Поэтому невозможно определить смысл жизни вообще. На вопросы о смысле жизни

никогда нельзя отвечать огульными утверждениями. «Жизнь» не является чем-то абстрактным и неопределенным, это нечто очень реальное и конкретное, и, точно так же, ее задачи реальны и конкретны. Они составляют судьбу человека, которая различна и уникальна у каждого. Ни человека, ни его судьбу нельзя сравнивать с любым другим человеком и любой другой судьбой. Ни одна ситуация не повторяется, и каждая ситуация требует своего ответа. Иногда ситуация, в которой оказывается человек, требует от него изменить свою судьбу действием, поступком. В других случаях для него более благоприятно воспользоваться возможностью выждать – и это может быть лучшей реакцией. Иногда требуется просто принять судьбу как она есть и «нести свой крест». Каждая ситуация уникальна, и всегда есть только один верный ответ на нее, который будет найден только тем или иным конкретным индивидом и никем кроме него.

Таким образом, у человека в течение жизни постепенно формируется и постоянно обновляется «ценностный слой сознания» (В.П. Зинченко). То или иное культурное явление может вызывать к себе особое отношение или оставлять индивида равнодушным. При этом он может отдавать ему должное, не отрицать его ценности для других. В первом случае приобретение явлением личностной ценности идет через придание ему со-значения, т.е. через отнесение его к себе самому, через оценку его сквозь призму собственной индивидуальности.

Теперь рассмотрим вопрос соотношения «ценностного слоя сознания» личности и процесса образования. Какое влияние оказывает существующая система приобщения индивида к жизни в культуре на формирование и постоянное обновление этого ценностного слоя? В философской литературе, посвященной педагогическим проблемам, неоднократно заострялось внимание на том, что желаемый для всех аксиологический подход в образовании («школа для жизни») «вымывается» за счет преобладания в практике образования сциентистского подхода («жизнь для школы»). Во-первых, это ведет к фактографической перегруженности учебных программ, убивающей

творческие задатки у учащихся. Во-вторых, провоцирует постоянное увеличение учебных дисциплин вследствие дифференциации научного знания. В-третьих, сциентизм неизбежно увеличивает разобщенность учебных дисциплин. В результате этого у учащихся не формируется концептуальное видение мира, нет твердых убеждений, нет прочной привязки к культуре и ценностям. Сциентистский подход в образовании дезинтегрирует учителей и учеников, школу и родителей, разум, чувства и волю в психике учащегося [4].

Отрадно отметить, что в современном образовании (по крайней мере, в программных документах) четко наметился отход от односторонней ориентации на науку. Школа становится на рельсы культуранцентристского подхода. Это означает, что образование начинает опираться на весь совокупный опыт человечества, бережно относясь ко всем формам культуры: религии, морали, праву, искусству, народному творчеству, а также, разумеется, и к научному знанию. В связи с общей сменой курса в современном образовании (со сциентистского на культуранцентристский), меняются и представления об идеале (эталонной модели) выпускника школы и высшего учебного заведения. На смену идеалу образованного человека приходит идеал культурного человека.

Аксиологические модели образования можно условно разделить на две основные группы по характеру (модальности) стержневых ценностей: *ценностей сохранения существующего порядка вещей* и *ценностей его преобразования*. К первой группе можно отнести те образовательные системы, которые первоочередное значение придают принципу сохранения и передачи культурной формы (идеи). Чтобы понять, к чему ведет такой взгляд, предположим, что и человеческая жизнь имеет свою форму (идею) и это, как правило, самые общие принципы мироздания – законы природы. Если мы сможем постичь эти естественные законы, то сможем понять, что нужно человеку для счастья.

Представители этого подхода («классические реалисты») начинают размышления об образовании с вопроса: какие способности являются общими

для всего человечества? И отвечают: способности приобретать знания и использовать их. Поэтому общее образование должно быть направлено на формирование навыков приобретения знаний и их использования. При всем разнообразии дарований и интересов учащихся у всех них должны быть сформированы именно эти навыки. Если в процессе образования мы исходим из вечной и неизменной формы (идеи), то, например, становится неприемлемым обучение путем проб и ошибок, гибкость преподавания, предполагающая активную самостоятельную деятельность учащихся. Хотя и признается некоторая ценность всего этого, но более необходимыми для образования считается упорядоченность, углубление его содержания, последовательность и дисциплина.

Альтернативная этой аксиологическая модель образования предполагает активное экспериментирование с реальностью с целью ее преобразования. Школа, в конце концов, рано или поздно придет к осознанию бессмысленности «увода» молодых людей из сферы деятельности в «судорожное изучение отчетов об открытиях, сделанных другими» (Д. Дьюи). Истинное знание и плодотворное понимание приходят исключительно в результате собственной деятельности. Людям приходится что-то делать с вещами или со своей жизнью, что-то менять, если они хотят что-то выяснить. Учитель, таким образом, ответственен за создание условий, при которых участие в деятельности приведет учащегося к максимуму понимания и знания. И, конечно же, источниками этой познавательной активности являются не культурные предписания и не педагогические методы сами по себе, а личный живой интерес учащегося.

В рамках этой аксиологической модели существуют концепции, для которых больший интерес представляет не организованная, а спонтанная составляющая образования. Такова, в частности, концепция, рассматривающая в качестве основной ценности образования возможность достижения личностью психологической зрелости. Образование есть воспитание души – вот тезис, который выдвигают сторонники этого направления, и предлагают

основывать это воспитание на современной гуманистической психологии. Например, Д. Бьюдженталь называл свою интенсивную психотерапию ускоренным образовательным процессом, направленным на то, чтобы достичь зрелости, задержавшейся на двадцать, тридцать и более лет из-за попыток прожить взрослую жизнь с детским отношением к ней. Нам не нужно ничего делать с собой, чтобы быть тем, чем действительно хотим быть; вместо этого нам следует просто быть по-настоящему самими собой и как можно более широко осознавать свое бытие [2].

Таким образом, образование поможет детям и взрослым узнать самих себя и выработать здоровое отношение самопринятия, почувствовать себя живыми. Нужно ли ученику то, что он изучает, а учитель преподает? И да, и нет. Все дело в предпринимаемом усилии, уходе образования вглубь, за фасад фактов предметного содержания, логики и рассуждений к тому, что важно для личности, туда, где скрыты человеческие мотивы и реальные жизненные интересы. Чтобы стимулировать процесс самораскрытия, всегда следует ставить вопрос о личностном смысле в связи со всем, что мы пытаемся изучить или что нам преподают от детского сада до послевузовского образования. Вместо того чтобы отдавать все время безличному предметному содержанию, следует сосредоточиться на процессе эмоционального, психологического созревания личности. У многих детей и подростков существуют эмоциональные проблемы, страхи, самообвинения, которые они сохраняют на всю жизнь. У некоторых людей эти проблемы взрываются девиантным поведением и даже преступлениями, но они есть и у множества людей, которые на первый взгляд кажутся вполне социально приспособленными. В образовании, как правило, эти проблемы игнорируются, детей учат почти всему и рассказывают почти обо всем, кроме как о них самих как личностях. Приходится признать, что в культуре глубоко укоренена традиция обходить молчанием внутреннюю жизнь человека и направлять его усилия на изучение безличных вещей, фактов, явлений и закономерностей.

В связи с этим, главной ценностью образования является, по сути, адаптация к жизни, формирование умения быть живым. В сущности, речь идет о довольно простых (по постановке, а не по осуществлению) задачах: во-первых, помочь детям и подросткам выработать разумное отношение к основным проблемам повседневной жизни и навыки их решения; во-вторых, помочь им осознать непреходящий, постоянно повторяющийся характер многих ситуаций, с которыми приходится встречаться.

Главное, о чем никогда нельзя забывать инициаторам и организаторам образовательного процесса – это о той огромной ответственности, которая ложится на них в связи с контактом с очень тонким и хрупким «ценностным слоем сознания» личности. Как правило, ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа, и только школа, навешивает на ребенка этот ярлык. Каким бы ни было социальное происхождение и окружение ребенка, он приходит в школу преисполненный желанием учиться. Если дети теряют интерес к учебе, которым они отличались до поступления в школу, то можно, конечно, винить в этом их семьи, окружение, «улицу», но гораздо правильнее было бы искать объяснение этому в самой школе и применяемых в ней методах обучения.

По мысли У. Глассера, детей сбивает с толку внезапно возникшее и непонятное им противоречие между первыми шестью годами их жизни, когда они могли так или иначе решать собственные проблемы и получали радость от соответствующих умственных усилий, и всей последующей жизнью в школе – с первого до выпускного класса, где почти все, чему их учат, совершенно им неинтересно и оторвано от того мира, в котором они живут. Не следует исходить из того, что дети якобы осознают (или *должны* осознавать) цель своего пребывания в школе и понимают всю необходимость и важность образования. Видимо, с детского сада и до окончания школы следует объяснять детям или подводить их к собственному пониманию того, каким образом все, что они изучают, связано с жизнью. Ведь по мере того как мир становится все более сложным, детям все труднее уловить связь школы с жизнью. От них все

чаще требуют «поверить на слово» и изучать материал, действительный смысл которого им мало понятен, да подчас не только им, но и учителю (3, с. 39-45).

Уже азбучной истиной стало утверждение о том, что если школьные программы никаким образом не отвечают жизненному опыту ребенка, у него сама собой не разовьется учебная мотивация. По мере того как усложняется процесс обучения, только мотивация может помочь ребенку одолеть трудные предметы, но, коль скоро она отсутствует, детей ждут неудачи. Было бы наивно полагаться на природную детскую любознательность в надежде на то, что она компенсирует оторванность школы от жизни – часто ее бывает недостаточно, особенно там, где социальное положение и интересы учителей и учащихся не совпадают. Учителя слишком часто пытаются подогнать детей под свои мерки, вместо того чтобы строить свое преподавание в соответствии с особенностями детей.

Парадокс современного образования заключается в том, что никогда еще не существовало такой отчужденности между детьми и учителями, как существует сейчас, и в то же время никогда нельзя было с такой легкостью войти в мир детей, как это возможно сегодня. Люди общаются между собой на основе того, что их объединяет, и одно из главных мест в этом процессе принадлежит средствам массовой информации, интернету и в целом глобальной массовой культуре. Вполне естественно, что устремления сегодняшнего учащегося формируются под влиянием массовой культуры. Дети открыто, с интересом воспринимают все то, что она им предлагает. Они с удовольствием обсуждают телешоу или фильмы, не подозревая, что таким образом «выдают себя с головой», раскрывают себя перед учителем до глубины души. Поэтому если учитель просто игнорирует эти телепередачи, фильмы и не обсуждает их с детьми, он упускает благоприятную возможность постичь их внутренний мир. Дети в наши дни редко высказывают свои мысли вслух, ведь никого это не интересует, за исключением, разумеется, истинных педагогов, которые играют в жизни детей едва ли не самую важную роль – тех, кто

стремится понять, установить контакт и осуществить подлинную духовную связь с детьми.

Характерной в этом плане была дискуссия, которая проходила совсем недавно (28 июня 2012 года) на секции «Философия образования» в рамках работы VI Российского философского конгресса. Основные темы, имеющие отношение к проблемам образования, которые были затронуты и подвергнуты рефлексии участниками конгресса, можно было свести к следующим простым тезисам: 1) так как «подлинное знание» добывается трудно, оно не может быть массовым, не может легко усваиваться и не является адаптивным современным культурным реалиям и современному человеку; 2) процесс добывания и усвоения знаний не может приносить удовольствия, поскольку с получением удовольствия связывается потребительское отношение к реальности, которое, как правило, характеризуется как «бездуховное», а потому заслуживает порицания; 3) простое, массовое, доступное образование не может быть качественным, как в силу вышеперечисленных причин, так и по определению; 4) гедонистический аспект в образовании напрямую связан с его коммерциализацией, что также ведет к его деградации.

На все эти критические и эмоционально насыщенные сентенции, зачастую проникнутые трагизмом и безысходностью, можно возразить вопросом, вскрывающим еще один пласт рефлексии, намеренно или ненамеренно скрываемый теми, кто разделяет эти тезисы: не являются ли подобные заявления свидетельством личной трагедии людей, находящихся в ситуации футурошока? Свидетельством столкновения человека «прошлого» из мира дефицита, ограничений, информационного голода, преодоления трудностей, жесткой экономии с человеком «будущего» из мира информационного изобилия, перманентного выбора, полной свободы, роста индивидуальной ответственности и понижения ответственности коллективной (а потому – безликой). Может быть в этом просто проявляется себя страх перед будущим, ностальгия по минувшим временам, а потому нежелание быть современным?

Итак, подведем итоги. По поводу тех неперенных условий образования, рассматриваемого в аксиологическом измерении, мы полностью солидарны с позицией К. Роджерса [8]. Эти условия состоят в том, чтобы:

во-первых, разрешить учащемуся на любом уровне соприкоснуться с важными проблемами своей жизни, чтобы он сталкивался с проблемами и спорными вопросами, которые ему хочется исследовать;

во-вторых, понять, что главное не в том, прошел ли преподаватель положенную часть программы или использовал самые лучшие аудиовизуальные средства, а в том, насколько он был конгруэнтным, живым в отношениях с учащимися;

в-третьих, развивать тенденцию к самоактуализации учащегося, укреплять в нем чувство успешности; гипотеза, которую мог бы выдвинуть преподаватель любой дисциплины, такова: учащиеся, которые находятся в подлинном контакте с жизненными проблемами, хотят учиться, хотят расти, хотят открывать, надеются научиться, желают создавать;

в-четвертых, рассматривать требования повседневной жизни частью средств, обеспечивающих задачи образования, т.е. список требований выставляется не преподавателем, а повседневной жизнью, преподаватель только обеспечивает средства, которые учащийся может использовать, чтобы выдержать эти жизненные испытания;

в-пятых, рассматривать оценочные средства как «входной билет» в жизнь, а не «кнул и пряник»; оценка не может подрывать у учащегося самоуважения, желания иметь свою собственную мотивацию, свободу выбора в желании получить этот «входной билет»; это спасло бы его от конформизма, принесения в жертву своих творческих способностей, спасло бы от того, чтобы жить по чужим стандартам в постоянном страхе совершить ошибку.

Понятно, что если мы больше всего ценим приобретение объективированных знаний, то можем отбросить все описанные выше условия как бесполезные, так как ничто не свидетельствует о том, что они ведут к увеличению количества фактических знаний или быстрейшему их усвоению.

Однако если в качестве основной ценности образования рассматривать достижение моральной, психологической и социальной зрелости, то само образование становится воспитанием души, воспитанием свободы, помощью в тех видах деятельности, которые связаны с взаимодействием людей, одни из которых помогают другим измениться к лучшему, усовершенствоваться. Следовательно, материал образовательных предметов – это лишь средство для прояснения личностного смысла, интересов и забот учащихся. В школах много времени отдается безличному предметному содержанию, но при этом мало внимания уделяется поддержке эмоционального, психологического созревания. У многих детей и подростков система образования не снимает, а закрепляет психологические проблемы, страхи, чувство вины, боязнь ошибок, которые они сохраняют, став взрослыми. Аксиология образования, как поиск человека и возврат к человеку, может в таком случае рассматриваться в качестве осевого принципа подлинной философии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бахтин М.М.** Философская эстетика 1920-х годов // Собрание сочинений: в 7 т. – Т. 1. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2003. – 960 с.
2. **Бьюдженталь Дж.** Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 336 с.
3. **Глассер У.** Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
4. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
5. **Зинченко В.П.** Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. – 2011. – С. 85-97.
6. **Лосский Н.О.** Ценность и бытие // Бог и мировое зло. – М.: Республика, 1994. – С. 250-315.
7. **Петровский В.А.** Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.

8. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994 / Терминологическая правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psylib.kiev.ua> (дата обращения: 16.08.2012).

9. **Франкл В.** Психолог в концентрационном лагере // Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 130-155.

10. **Франкл В.** Экзистенциальный вакуум: вызов психиатрии // Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 308-320.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фамилия, имя, отчество: Борисов Сергей Валентинович

Ученая степень: доктор философских наук

Ученое звание: доцент

Место работы: кафедра философии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Занимаемая должность: профессор

Почтовый адрес с указанием индекса (домашний, рабочий): 454071, Челябинск, а/я 6442; 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

Телефон: 8-922-235-69-35

E-mail: borisovsv69@mail.ru