

В. М. АРТЕМОВ

## **СВОБОДА В СИСТЕМЕ ПРИОРИТЕТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одним из очевидных достижений нашего общества последних лет является определенный шаг в сторону своеобразного раскрепощения сознания, освобождение его от известных идеологических и социально-психологических уз. В этом смысле свободы стало «больше». Однако одновременно мы сталкиваемся с парадоксом истории: «шаг вперед» вместе с тем сопровождается «двумя шагами назад», по крайней мере, в таких важнейших сферах общественной жизни, как экономическая, социальная, духовно-нравственная. Да и саму свободу уже требуется, что называется, освобождать из-под обломков разваливающейся на глазах у трезвомыслящих людей непрочной чисто политической конструкции авторитарного либерализма, причудливо соединяющего в себе как черты «эпохи застоя» (во всяком случае, кризис стал действительно застойным), так и пережитые когда-то Западом особенности первоначального накопления капитала. В таких условиях существенная тяжесть проблем, связанных с сохранением огромного культурного и человеческого потенциала страны, а также с переходом в режим подлинного созидания, ложится на современное образование. Ситуация усугубляется тем, что последнее само нуждается в сохранении и заботливой поддержке со стороны всего сообщества.

В настоящее время образование составляет одну из глобальных проблем. Кризис проявляется не только в снижении образовательного уровня населения и падении престижа преподавательской и научной профессий, но и в стремительном снижении жизненного

уровня профессорско-преподавательского состава и учителей<sup>1</sup>. Такая ситуация не может быть признана терпимой, тем более что четыре десятилетия назад мы опережали даже развитые страны по величине части бюджета, выделяемой на образование. Дело в том, что все другие глобальные проблемы, а также проблемы локальные в плане своего решения напрямую зависят от положения в образовании. К примеру, политики или работники средств массовой информации, если они имеют серьезные пробелы в области знаний и нравственности, не только не в состоянии решать указанные проблемы сколько-нибудь успешно, а, напротив, самонадеянно берясь за это дело, порождают массу других, не менее острых проблем и противоречий. Кроме всего прочего, все это дискредитирует свободу, когда соответствующие поступки совершаются под флагом «свободы от...».

Увеличение реального многообразия нынешней цивилизации с ее огромным сундуком вещей «второй природы» ведет к еще более неопределенному, чем раньше, будущему, ветвящемуся бесконечным множеством случайностей. Последние не стоит смешивать со свободой, ибо в них отсутствуют такие важные составляющие, как желания самих людей, адекватные знания реальной ситуации, представления об идеале и позитивная воля. К этому же, в свою очередь, имеет прямое отношение образование, которое «должно готовить сегодняшних граждан для жизни и работы в завтрашнем мире, в котором единственным постоянным фактором будет изменчивость»<sup>2</sup>. Важным направлением образовательно-воспитательной деятельности в обществе выступает аналитическая и вместе с тем синтетическая работа по инвентаризации и реконструкции наличных ценностей социального и духовно-нравственного порядка. Тем более что в результате социологических исследований «подтвердилась гипотеза о том, что в переходном-кризисный период развития общества человек не может ограничиться только «адаптацией», приспособлением к разрушающе действующим экстремальным факторам внешней среды: у него возникает потребность в более

---

<sup>1</sup> См.: Народное образование. 1995. № 1. С. 10.

<sup>2</sup> См.: ЮНЕСКО. Деятельность в области образования во всем мире. Париж, 1994. С. 8.

стратегическом отношении к происходящему – активном противодействии, определяемом логикой его сопротивления»<sup>3</sup>.

Представители науки и образования, осознавшие всю остроту положения в стране и мире и способные донести до широкой общественности содержание не только правды-истины, но и ценностей–идеала, по существу, призваны составить деятельностно-просветительское ядро тех здоровых сил, которые, освободившись от «скромного обаяния» поверхностного реформаторства, действительно готовы к последовательным и комплексным социокультурным действиям в русле указанного «стратегического отношения к происходящему». Принципиально значимым моментом последнего, на наш взгляд, является кричащее рассогласование свободы и нравственности, что побуждает действовать в направлении искомого единства. Сегодня, как и в былые времена, о чем сожалел еще Иван Аксаков, «при всей внешней цельности и единстве России мы действительно расколоты сами в себе внутренне, страдаем нравственно – разрозненностью или двойственностью, и общественный духовный наш организм не может похвалиться ни цельностью, ни крепостью»<sup>4</sup>. Взаимодополняемость свободы и нравственности всегда была типичной для отечественной культуры, поэтому преодоление болезненного раскола видится прежде всего во внутренней гармонизации данной пары приоритетных ценностей. Речь не идет о каком-то возвращении в «золотой век», где царила полная гармония (такого и не было вовсе); можно говорить лишь о нашем праве на «век серебряный» с его неподдельным многообразием и нравственной цельностью свободного человека и общества.

Специфика феномена свободы заключается, в частности, в том, что он становится подлинной реальностью только в связке, в системе иных, так сказать, родственных феноменов-ценностей. Такая система в целом определяется самой ситуацией в культуре и обществе, точнее, сознательным или чувственно-эмоциональным отношением к ней со стороны актуальных и потенциальных субъектов социально значимой деятельности, предполагающей, по крайней мере, свободу выбора. В силу того, что свобода вообще является

---

<sup>3</sup> Социологические исследования. 1997. № 7. С. 146.

<sup>4</sup> «Русский архив». Русский исторический журнал. Вып. 1. М., 1990. С. 235.

родовым свойством человека, а сама культура немислима без свободнической составляющей творчества, с полным основанием можно исходить из системообразующего характера свободы как ценности. Кроме того, известно, что «конкретным называется лишь закономерно связанная совокупность реальных фактов, система их...»<sup>5</sup>, поэтому нельзя не учитывать и глубокую укорененность в интересующую нас социокультурную среду своеобразного архетипа вольнолюбия, тяготеющего к истине-правде, справедливости и добру. В свою очередь труд для последних выступает здесь в качестве единственно надежной опоры. Развертывание и реализация данных приоритетных ценностей начинаются прежде всего в школе, в целом в системе образования. Именно образовательные институты, обслуживающие все общество, а не только «избранных», смогут стать реальным противовесом по отношению к сугубо формальной свободе официальной идеологии, бездуховности и лицемерию многих средств массовой информации, всеядности и беспринципности массовой культуры.

Прежде чем остановиться на содержании приоритетных ценностей, в первую очередь свободы, целесообразно коснуться проблемы ценности как таковой. К духовным ценностям можно отнести только то, что значимо не сиюминутно, а на перспективу и постоянно с точки зрения последовательного и неуклонного совершенствования человека и общества, с позиций наиболее адекватного решения смысложизненных вопросов. В целом соглашаясь с известным представлением, согласно которому подлинная ценность «представляет собой не просто необходимую и должную, но и желаемую цель, становящуюся идеалом и участвующую тем самым в обратном нормативно-регулирующем воздействии на... социальную практику»<sup>6</sup>, считаем важным учитывать социокультурную привязанность размышляющего об идеале человека. Одно дело, к примеру, рыцарское достоинство феодала, попирающего достоинства нижестоящих на иерархической лестнице; другое – статус-

---

<sup>5</sup> См.: Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить!//Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995. С. 299.

<sup>6</sup> См.: Выжлецов Г. П. Духовные ценности и судьба России//Социально-политический журнал. 1994. № 3–6. С. 23.

ная гордыня буржуа, игнорирующего любого, кто не входит в поле его экономического или политического интереса; третье – открытость внутренне свободного и справедливого человека, признающего действительные достоинства других людей или социальных групп вне зависимости от какого-либо узкокорыстного интереса. Кроме того, интересующие нас ценности имеют явно выраженную межсубъектную природу и ориентируют на определенные виды отношений между людьми, социально равными по определению. Практически-нравственный характер русской философии и культуры – яркое тому подтверждение. Именно здесь истинное, правдивое слово рассматривается в качестве наиболее надежного оружия обновления общества, а «злые языки» оказываются «страшнее пистолета». Если в американском прагматизме ценность слова определяется лишь конкретной пользой, то в данном случае слово должно быть истинным и истина-правда рассматривается как ценность. В конечном счете любые «ценностные качества определяются деянием, они не пребывают «в себе»<sup>7</sup>. По существу, в социально-исторической и личностной перспективе значимость самой духовной ценности определяется в конце концов степенью ее реализации. С этим, к примеру, вполне согласуется идущая от Сократа тенденция интеллектуализировать нравственность и оттачивать слово.

Новая образовательно-воспитательная миссия, с которой призвано выступить учительство (в широком смысле слова)<sup>8</sup>, включает в себя практически-нравственное, аксиологическое ориентирование современных россиян, особенно молодых. В этом непростом деле особое место занимает философия, которая, по П. Л. Лаврову, как бы отождествляет мысль, образ и действие. Тем самым она прокладывает путь к преодолению ограниченности как науки (с ее ориентацией на мысль), так и искусства (с его ориентацией на чувственность, образность), так и практики (с ее ориентацией на действие). Не видно, таким образом, достойных оппонентов философии в деле

---

<sup>7</sup> См.: Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. М., 1994. С. 14.

<sup>8</sup> См.: Артемов В. М. М. А. Бакунин: к свободе через образование//Социально-политический журнал. 1995. № 4. С. 197, 207.

достижения того целого, центром которого является Человек<sup>9</sup>. Думается, такая постановка вопроса применима и к философии образования, в качестве относительно самостоятельной области появившейся всего несколько десятилетий назад. Тем не менее ее представители успели поставить ряд проблем, разрешение которых связывается ими с комплексным изучением человека в контексте конкретных социокультурных реалий и основных тенденций развития общества. Так, содержание, организация и даже духовно-нравственный облик образования рассматриваются в роли факторов социального и культурного обновления<sup>10</sup>. Установка К. Манхейма на то, чтобы учитель знал «социальный мир, из которого приходят его ученики», а также оценивал «большую часть своих действий с точки зрения их результатов»<sup>11</sup>, нашла своеобразное развитие в трудах Паулу Фрейре. В центре его внимания находится потенциал творчества и свободы человека, находящегося в гуще социально-экономической и культурной жизни со всеми ее проблемами и трудностями. Указав на большой потенциал социальных взаимодействий и углубленного сознания самих людей, известный педагог и просветитель нашего времени представил конкретные варианты движения к более справедливому обществу через образование<sup>12</sup>. Примечательно, что многие позитивные идеи феноменологии, экзистенциализма, христианского персонализма, гуманистического марксизма и гегельянства были приспособлены им к нуждам и особенностям социально-экономической ситуации, сложившейся в Бразилии в 60–70-е годы. Указанные идеи получили при этом дополнительную широту и переакцентировку<sup>13</sup>.

Однако в западной философии воспитания и образования более распространены иные подходы, примыкающие, в частности, к сугубо индивидуалистической линии рассмотрения человека и его свободы. В них сказывается влияние классических педагогических и философских концепций Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, В. Гумбольдта и

<sup>9</sup> См.: Канке В. А. Введение в современную философию. Обнинск, 1991. С. 6.

<sup>10</sup> См.: Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М. 1993; Саймон Б. Общество и образование. М., 1989 и др.

<sup>11</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С. 467.

<sup>12</sup> См.: Freke P. Cultural Action for Freedom. Cambridge, 1970.

<sup>13</sup> См.: Перспективы: Вопросы образования. Т. 2. М., 1994. С. 23.

других мыслителей, стоявших у истоков современной западной цивилизации. В. Гумбольдт, к примеру, исходил из строго индивидуалистического принципа, который, правда, был позднее несколько скорректирован в сторону идеи преобразования личности в государстве и для государства. Последнее намерение характеризует его больше как практика и управленца, в области теории вопроса он более радикален: «Государство должно полностью воздерживаться от попыток прямо или косвенно влиять на нравы и характер нации, если это не является естественным и неизбежным следствием его других совершенно необходимых мер...»<sup>14</sup>. По Гумбольдту, «высшее и наиболее пропорциональное развитие всех сил человека» – вот истинная цель человеческого существования. «Первое и непреложное условие такого развития, – продолжает он, – составляет свобода...»<sup>15</sup>. Еще дальше в этом плане идут современные представители педагогической антропологии, «педагогики сотрудничества», педагогики Вальдорфской школы и других школ индивидуалистической ориентации (опять же речь идет о высказываемых ими идеях, их практические начинания подчас существенно расходятся с установками на свободу личности). Сколько-нибудь подробное их рассмотрение не входит в задачи настоящей работы, нас интересуют лишь некоторые типичные черты и тенденции, развитие или, наоборот, преодоление которых может способствовать обоснованию и отработке жизненно важной, на наш взгляд, стратегии формирования и развития **культуры свободы**. Без реализации последней известное «бегство от свободы» будет не только продолжаться, но и усиливаться, ибо к тем негативным моментам и факторам, о которых писал Э. Фромм<sup>16</sup>, прибавляются новые, учитывая тем более еще не закончившийся эксперимент по «повороту истории вспять» в нашей стране.

Коснемся вкратце свободнического аспекта Вальдорфской педагогики, у истоков которой в 1919 году стояли Эмиль Мольт и Рудольф Штейнер. В социальной форме она «реализовала идею само-

---

<sup>14</sup> Гумбольдт В. Идеи к опыту, определяющими границы деятельности государства// Величие здравого смысла. Человек эпохи Просвещения. М., 1992. С. 52.

<sup>15</sup> Там же. С. 5.

<sup>16</sup> См.: Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.

управления и те демократические требования, которые постоянно предъявляли школе еще В. Ф. Гумбольдт, а затем Ф. Шлейермахер...»<sup>17</sup>. Разумеется, сама по себе попытка создать школу, «близкую к человеку», не могла не иметь положительного резонанса в мире образования, вращающегося вокруг солнца свободы. Трудно, к примеру, не согласиться с Ф. Карлгреном, пропагандирующим учение родоначальника данной педагогики: «Нельзя понять роль воспитания и образования в развитии человечества, если не рассматривать их во всеобъемлющих социальных связях... Создавая свободные школы и свободные университеты, Рудольф Штейнер считал важнейшим аспектом этой деятельности реализацию права подрастающего поколения на свободное образование, что позволит наиболее полно раскрыться их задаткам и преобразовать затем будущее общества»<sup>18</sup>. Вместе с тем при достаточно пристальном изучении теоретической концепции самого Р. Штейнера обнаруживается явный уход не только от «всеобъемлющих социальных связей», но и от реального мира как такового. «Воспитателю, – пишет он, – склонному все знания приписывать обучению, следовало бы поразмыслить, что половину мира, его духовную половину (например нравственные и метафизические категории), **ребенок изначально несет в себе** (подчеркнуто мной. – В. А.), что он уже обучен этой половине мира, и что язык... не может дать отображенный духовной реальности, – он может лишь осветить их»<sup>19</sup>. Налицо идеалистическая, даже религиозная и антропософская линия понимания свободы в образовании. Корни свободы оказываются спрятанными в трансцендентальных глубинах, а реализация ее, по существу, ограничивается внешними послаблениями и соответствующим этикетом. За всем этим стоит, в частности, концепция «трехчленного» общества, согласно которой свободе, равенству и братству соответствуют свои, строго определенные «сферы» или, точнее, ниши, такие как «духовно-культурная, экономическая и политико-правовая»<sup>20</sup>. Во многом справедливо критикуя «единое го-

---

<sup>17</sup> См.: Карлгрен Ф. Воспитание к Свободе. М., 1992. С. 9.

<sup>18</sup> Там же. С. 14, 15.

<sup>19</sup> Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. М., 1993. С. 23.

<sup>20</sup> См.: Карлгрен Ф. Указ. соч. С. 14.



сударство» за его претензии управлять всем и вся, Р. Штейнер переносит свою нелюбовь к подобному «единству» на **общество как таковое**, что приводит его к провозглашению принципа децентрализации применительно именно к последнему. В результате свобода оказывается замкнутой лишь в нише «культурной жизни», где «свобода – основное условие для творческой духовной жизни» и где «необходимы такие институты, которые взяли бы на себя задачу во всех необходимых случаях жизни представлять и защищать сферу **«чисто человеческого»**, без диктующего учета экономических или политических интересов». Вместе с тем такая задача «не сможет быть выполнена без **полной свободы, гарантируемой законом**»<sup>21</sup> (подчеркнуто мной. – В. А.). Кроме явного противоречия, когда «полная свобода» (духовная) определяется или «гарантируется законом» (политико-правовым), в данном подходе наблюдается, по существу, игнорирование реальной свободы конкретного человека, живущего в точке пересечения всех сфер общественной, жизни.

Антропософские или подобные им идеи применительно к образованию не столь безобидны, как может показаться на первый взгляд. Игры в свободу без достаточного учета всего комплекса жизненно-практических связей личности и общества не только малоэффективны, но и попросту вредны, ибо могут дезориентировать ученика, недостаточно подготовленного для того, чтобы различать форму и содержание, явление и сущность. Разумеется, принцип «не ребенок – вокруг школы, а школа – вокруг ребенка»<sup>22</sup> имеет свои преимущества и должен последовательно и целенаправленно реализовываться. Но тонкая материя образовательного процесса не терпит нарушений меры во взаимоотношениях учителя и ученика: первый, являясь носителем знаний и ценностей, сам призван задавать своеобразную образовательную траекторию, помогающую второму быстрее и с наименьшими потерями сил и средств достигать желаемых содержательных результатов. В этом контексте представляется спорным «перевод образования в индивидуальный атрибут каждой персоны», когда дело доходит «до построения ин-

<sup>21</sup> См.: Народное образование. 1995. № 1. С. 10.

<sup>22</sup> См.: Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994. С. 74.

дивидуальной картины мира и личного образа жизни и деятельности в этом мире...» в диапазоне «возможностей, высвобождающихся в ходе движения ученика по индивидуальной образовательной траектории»<sup>23</sup>. Известное главенство учителя по отношению к ученику задается прежде всего тем обстоятельством, что мир, как и истина, его отражающая, один и един. Да, картин мира может быть множество, но состоятельность учителя возрастает по мере его приближения к подлинной теоретической картине реального мира. Адекватное знание не только не ограничивает свободу, а существенным образом расширяет ее границы, ибо единый мир предельно многообразен и включает в себя бесконечное множество возможностей, что в целом распространяется на человека как на его особую самодвижущуюся часть. В противном случае «высвобождение» ученика ведет либо в сторону от истины и социокультурных ценностей, либо в замкнутый и жесткий индивидуализм, перечеркивающий свободу других.

Предметная область философии образования касается комплексного изучения именно **социального человека** как субъекта и цели всего образовательно-воспитательного процесса, развертывающегося в конкретных социальных же условиях и предполагающего передачу и освоение нужных личности знаний и ценностей. Речь идет также об осмыслении кризиса школы, формулировке новых идеалов образованности человека, поиске нетрадиционных решений относительно как содержания, так и форм образования. Изменившаяся ситуация требует уточнения целей образования, существенного развития и в известной мере преодоления устоявшейся классической образовательной парадигмы<sup>24</sup>. Анализ вышедшей в последние годы литературы по философии образования<sup>25</sup> в целом свидетельствует об углублении теоретической основательности в плане решения проблем, находящихся на стыке таких феноменов,

---

<sup>23</sup> См.: Хуторской А. Плавающий колобок. Как одновременно обучать всех по-разному// Учительская газета. 1996. № 48. С. 11.

<sup>24</sup> См.: Социально-философские проблемы образования. М., 1992. С. 39.

<sup>25</sup> См., например: Философия образования для XXI века. М., 1992; Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993; Долженко О. В. Очерки по философии образования. М., 1995; Философия образования. Сборник научных статей. М., 1996 и др.

как «общество», «культура», «образование», «личность», «индивидуальность», «ценность» и прочее. Во всяком случае, очевиден отход от абстрактно-радикальных призывов к коренному, всеобъемлющему реформированию школы в направлении «просто живого индивида» со всеми его слабостями и капризами, подпадающими под общее название «общечеловеческое». Можно говорить и о преодолении некоторых, «заемных», так сказать, у Запада концепций обучения и соответствующих методик, далеких от действительных потребностей развития образования в нашей стране на современном уровне и с учетом всех основных особенностей ее культуры. Показательны в этой связи слова известного педагога, автора «Педагогике Любви и Свободы» Ю. П. Азарова: «Мы основываемся, в отличие от Вальдорфской педагогики, которая, к сожалению, внедряется у нас повсеместно, не на подражательной активности и слепом следовании за авторитетом в духе Дзен-буддизма, а на творческой активности, самостоятельности, инициативе. Что соответствует духу нашего народа»<sup>26</sup>. Вместе с тем постмодернистские варианты отрицания классической образовательной парадигмы, представленной в трудах Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др., все еще достаточно популярны (это, к примеру, педагогическая антропология О.-Ф. Больнова, А. Флитнера; «педагогика сотрудничества», возникшая в России «педагогика жизни» и проч.), что требует дальнейших шагов в теоретическом решении наиболее значимых проблем, вращающихся вокруг связки «общество – личность – свобода». Речь должна идти не об отбрасывании устоявшейся парадигмы и предшествующего, в том числе советского, опыта организации образовательных процессов, а о подлинном диалектическом снятии всего жизнеспособного применительно к определенной социокультурной среде, изменяющейся в русле всеобъемлющего самообновления и совершенствования. На этом фоне громкие заявления типа того, что требование «обеспечивать свободу выбора, индивидуальность... вытекает из самого духа на-

---

<sup>26</sup> См.: Московская правда. 1993. 11 сентября. С. 7.

шего времени»<sup>27</sup>, просто повисают в воздухе, ибо ничего за собой не имеют в смысле действительно новых подходов к проблеме реализации свободы в образовании. Во-первых, без свободы выбора и учета индивидуальности никогда не было и не могло быть настоящего образования; во-вторых, пресловутый «дух нашего времени», к сожалению, больше способствует не свободе как таковой, а безудержному и бесплодному индивидуализму, где выбирается только «Я» и еще раз «Я».

Ключевая задача образования как раз и состоит в формировании нового жизнеутверждающего духовного настроя и соответствующего понимания ценностных приоритетов, способных придать смысл и значение и личностному и социальному бытию. Указанный настрой во многом определяется позицией самого учительства, представители которого призваны осознать свою новую, в известном смысле спасительную миссию по отношению ко всему обществу, запутавшемуся в собственных противоречиях; четко определить философско-аксиологическую стратегию действий в направлении подлинного возрождения культуросозидательной творческой деятельности свободных и ответственных субъектов; вести целенаправленную работу по изменению общественного мнения в благоприятном для духовно-нравственного прорыва русле, противостоящем установке на «войну всех против всех». По существу, речь идет о своеобразном движении «снизу», об осмысленном самоуправлении в условиях явного дефицита социальной ответственности со стороны управленцев, представляющих государство. Зримая деятельность по преодолению деструктивных шагов и намерений безответственной власти собственно и составит явный пример единства свободы и ответственности, пример, который учит больше, чем множество слов-призывов самого радикального свойства. В качестве конкретного исторического примера можно сослаться на подвижническую деятельность великого русского писателя и гуманиста Л. Н. Толстого. Организованная им яснополянская школа, постановка главных вопросов дискуссии «чему и как учить?» в педагогическом журнале «Ясная Поляна», разоблачение

---

<sup>27</sup> См.: Розин В. Философия образования. Предмет, концепция, направления изучения. Alma Mater. 1991. № 1. С. 55.

философских иллюзий объективного идеализма и философии «духа», с одной стороны, и натуралистических, биологизаторских тенденций в современной писателю педагогической науке Запада, с другой<sup>28</sup>, – все это вместе с нетерпимостью по отношению к царским и церковным антиобщественным актам явилось мощным противовесом реальной несвободе и социальному злу. Интересно, что к своему педагогическому кредо «опыт и свобода» и «закону движения вперед образования» Толстой пришел, когда ему было всего 32 года<sup>29</sup>. Разве это не пример для тех, кто не удовлетворен незамысловатыми шоу под названием «лучший учитель года», где важно себя показать как актера или исполнителя, а не как философски мыслящего, ответственного Учителя, свободного внутренне, не только внешне?

Реальность такова, что учитель и ученик в настоящее время зачастую оказываются как бы на одном уровне в смысле ценностных поисков и находок перед лицом общего вызова эпохи, когда условия жизни резко меняются, а роль случайности возрастает. Если этот «момент» своеобразной уравниловки слишком затянется, то произойдет потеря целых поколений. Вместе с молодыми могут деградировать и некоторые учителя, не нашедшие своего места в общем деле освобождения свободы и этизации этики. Они либо целиком остаются на позициях только вчерашнего дня, не сумев осмыслить новые реалии и потребности социума, либо, активничая, пассивно плывут по течению внешне эффектных «новшеств», в изобилии поступающих извне. И в том и другом случае свобода сводится к минимуму, поэтому во весь рост встает задача теоретического и аксиологического освоения данного феномена в контексте иных, не менее значимых социокультурных феноменов и ценностей.

Не претендуя на всеохватность и окончательный характер суждений и наблюдений по данной проблеме, остановимся лишь на некоторых ее аспектах, имея в виду важность дальнейших исследований. Что касается самой по себе приоритетности каких-либо ценностей, то прежде всего следует учитывать укорененность их в

---

<sup>28</sup> См.: Кудрявая Н. В. Лев Толстой о смысле жизни. Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л. Н. Толстого. М., 1993. С. 37.

<sup>29</sup> Там же. С. 36.

историческую, культурную почву, в социальное бытие определенной страны. В нашем случае нельзя не указать на такой архетип сознания российского общества, как вольнолюбие. К слову сказать, «русский бунт», вопреки мнению классика, не более бессмыслен и беспощаден, чем любой другой. И отнюдь не он является логическим завершением вольнолюбия: в качестве высшей его формы выступает **свобода, соединенная с истиной-правдой**. Именно такое органичное соединение, по существу, определяет лицо русской культуры, отличающееся, скажем, от западного «лица» с его искусственно подкрашенными (формальными) чертами. О. Бланки, к примеру, стремился быть объективным в своих социально-политических изысканиях, но «хотел быть единственным обладателем истины»<sup>30</sup> и, главное, ограничивал свободную инициативу самих масс, ратуя за чисто политический заговор меньшинства. Его русский современник М. А. Бакунин тесно связывает науку с «насущным революционным делом», рассматривает свободу как дело всех и каждого. И наука, и свобода, и **правда как голос совести** предполагают **образовательные процессы**, субъектами которых выступают как отдельные личности, так и целые коллективы людей, стремящиеся максимально себя реализовать на фоне отражаемого мира. Указанная самореализация разворачивается прежде всего через **труд** как специфически человеческую деятельность по наиболее эффективному удовлетворению потребностей при помощи соответствующих средств и орудий. Подлинно свободный человек – это не столько человек играющий, сколько человек работающий, ибо именно результативная деятельность способствует формированию и развитию личностного бытия; именно она, в конечном счете, способна поднять на ноги все сообщество, если, конечно, в наличии имеются соответствующие стимулы и достаточно осознанные цели, скорее не разъединяющие людей, а сближающие их. Исторически и логически труд образует первичную основу **нравственности (добра)**, являясь одновременно своеобразным гарантом **справедливости (преимущественно социальной)**. Вместе с тем в случае потери субъектом труда собственно нравственной состав-

---

<sup>30</sup> См.: Молчанов Н. Н. Огюст Бланки. М., 1984. С. 325.

ляющей растет и углубляется отчуждение от работы, преобладающими становятся односторонние установки на материальное благополучие как таковое, резко сужается поле социальной справедливости, атрофируется интерес к смыслу жизни и личностному совершенствованию<sup>31</sup>. По В. И. Далю, «дело учит и мучит, и кормит», «торопись на доброе дело, а худое само придет»<sup>32</sup>. Интересно, что, согласно социологическим исследованиям начала 90-х годов, только у студентов поиски смысла жизни рассматривались в качестве главных, ценность личной свободы даже увеличилась. Это тем более показательно, что для дезориентированных рабочих «самая главная проблема в нашей жизни – это установление настоящей власти»<sup>33</sup>. Получается, что безнравственность существует как бы извне, и достаточно произвести какие-то внешние перестановки и изменения, чтобы ситуация в целом наладилась, изменилась к лучшему. Такое понимание связано со снятием с себя **ответственности**, что по существу ведет к утрате свободы, а значит, и самих себя.

На наш взгляд, созидательно-возрожденческую стратегию для нашей страны может обеспечить последовательная и целенаправленная реализация такой связки приоритетных ценностей, как **«свобода – труд – справедливость»**. К задачам образования, соответственно, следует отнести, в частности, освоение данных приоритетов во взаимосвязи с другими, родственными им ценностями и в контексте основных особенностей и тенденций развития отечественной и мировой культуры. Так, практически-нравственная ориентация русской культуры и философии требует от учителя не только напряженной деятельности по передаче ученику **знаний (истины)**, без которых немислима полноценная свобода, но и серьезной нравственной оценки всего происходящего в образовательном процессе и вокруг него с позиций обязательного изменения к лучшему (в русле стремления к идеалу) самой жизни во всем ее многообразии. Учитывая же возможные крайности, довольно часто встречающиеся в общественном и индивидуальном сознании на-

---

<sup>31</sup> См.: Климова С. Г. Изменения ценностных оснований идентификации (80–90-е). Социс. 1995. № 1. С. 62–66.

<sup>32</sup> Цит. по: Социальная работа. Выпуск № 10. Российский менталитет и учет его особенностей в социальной работе. М., 1994. С. 7, 8.

<sup>33</sup> См.: Социс. 1995. № 1. С. 65, 71.

ших соотечественников (применительно к указанной связке, это – разгул стихии, своеобразный трудоголизм или, напротив, лень; уравнительность), субъекты образования призваны настойчиво преодолевать их, причем предметно, основательно, а не формально, как это зачастую делается на Западе. Что касается последнего, то там на первом плане другая связка приоритетов: «собственность – богатство – государственный закон» и другой набор крайностей: «война всех против всех», тоталитаризм рынка, покинутость человека как человека. В общем, перед образованием там стоят иные задачи, хотя нам теперь есть чему поучиться, по крайней мере, в деле преодоления крайностей, все больше становящихся приметам российской действительности.

Исходя из внутренней близости свободы и образования, социальных по своей сущности, при их рассмотрении нельзя игнорировать определенные духовно-идеологические реалии, либо способствующие, либо препятствующие адекватному развертыванию содержания спасительных и перспективных ценностей. К числу благоприятных моментов, которые сознательно поощрялись в советской практике преподавания, относятся, к примеру, «идеалы социальной справедливости, коллективизма, патриотизма, дружбы народов... активного неприятия расизма, фашизма, проповеди национальной исключительности или превосходства, эксплуатации человека человеком»<sup>34</sup>. На этом фоне элементы назойливой пропаганды мнимых достижений, как правило, просто отсекались здравым смыслом и разумом, существенно не сдерживая внутреннюю духовную свободу значительной части общества. Внешняя же свобода была под более плотным контролем, что и сыграло свою роковую роль в нашей новейшей истории. Трагедия последней заключается в том, что контроль этот тут же оказался замененным другим, не менее «плотным» – односторонняя информация под прикрытием плюрализма; безудержная пропаганда потребительских стандартов жизни; своеобразное расщепление свободы на отдельные части, что приводит к ее фактическому исчезновению в целом, и прочее. В таких условиях еще сложнее пробиться свободе внутренней, ду-

---

<sup>34</sup> См.: Руткевич М. Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России. Соисс. 1996. № 11. С. 14.



ховной, подлинной. Сложность ситуации порождает весьма противоречивые оценки происходящего: с одной стороны, утверждается, что «за последние годы... увеличилась распространенность ценностей современного общества – таких, как свобода /с 46 до 56%/..., инициативность /с 36 до 44%/»<sup>35</sup>; с другой, констатируется: «В российском обществе практически утрачены духовные ценности. Устремления отдельных людей к материальному богатству ценой лишения элементарных жизненных благ значительной части собственного народа – безнравственны»<sup>36</sup>. Все это повышает ответственность всех участников образовательных процессов перед лицом ныне активных и последующих поколений. Свобода здесь нуждается как бы во «втором дыхании», но ни в коей мере не в искусственном.

В известном смысле рассматриваемые феномены представляют собой противоположности: свобода несет в себе элементы стихии, хаоса; образование по природе своей планомерно и упорядочено. Тем не менее они взаимопроникают, по существу, не могут друг без друга в полной мере реализовать заложенные в них потенции. Свобода органично вплетена в общественную жизнь, а значит, и в социально значимые процессы передачи и освоения знаний и ценностей. Поле свободы разветвляется на пересечении личного и общественного, оно не ограничивается даже гегелевским «объективным духом», где свобода якобы «приобретает форму наличного бытия», а «объективность духа входит в свои права»<sup>37</sup>. В конечном счете свобода как таковая есть сущность социального, а не духа, ибо второй по происхождению и месту существования зависит от первого. Сознание человека и общества расширяет и углубляет указанное «поле», но не прямо, а посредством соответствующих социокультурных институтов, прежде всего образования. Не случайно, к примеру, вчерашнего школьника притягивает именно школа с ее опытом свободного общения и со-

---

<sup>35</sup> См.: Лапин Н. И. Динамика ценностей населения реформируемой России. Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 2. С. 144.

<sup>36</sup> Пуляев В. Т. Россия накануне XXI века: поиск новой парадигмы развития общества// Социально-политический журнал. 1996. № 1. С. 13.

<sup>37</sup> См.: Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М., 1977. С. 34.

трудолюбия, а не, скажем, клетка собственного «Я» или какой-нибудь управленческий кабинет, где выпекались обязательные «пироги», замешанные на официальной идеологии.

Образовательный процесс как предполагает, так и обуславливает или порождает всю названную перспективную ценностную связку «свобода – труд – справедливость». Во-первых, природно-биологическая спонтанность как первичное условие свободы выступает в рассматриваемом процессе в виде особого настроения, всепобеждающего любопытства, устремленности к чему-то более высокому. Важно закрепить и развить эти чувственно-эмоциональные параметры зарождающейся свободы, перевести их в режим целенаправленной и осмысленной деятельности духовного и физического порядка на базе признания общего равенства всех ее участников и с ориентацией на справедливую оценку соответствующих результатов. Во-вторых, удовлетворив первичный интерес к предмету, ученик с помощью учителя идет дальше. Начинает обнаруживать себя рефлексивная составляющая сознания, благодаря которой сама свобода, будучи отраженной и фиксируемой в качестве цели, играет значимую роль как в плане личностного становления, так и в русле освоения нового. Подключаются творческие потенции индивида, поднимающие его на новые ступени свободы, труда и справедливости как несущей конструкции добра, да и всей нравственности. Причем признание известного неравенства возможностей и результатов познавательной и иной деятельности не только не устраняет справедливость, но в значительной мере укрепляет ее духовно-теоретическое обоснование. В-третьих, собственно личностный уровень взаимоотношений между учителем и учеником, когда ответственность, вытекающая из осознанной свободы, становится одновременно и важнейшим критерием справедливости, приводит в конечном счете к наиболее значимым результатам в деятельности как учителя, так и ученика. Это активизирует, в свою очередь, усилия по самообразованию и самовоспитанию, без чего свобода может потерять свой внутренний стержень. И, наконец, в-четвертых, вырисовывается и укрепляется нравственное измерение свободы, наиболее прочное и основательное в ней, открывающее новые горизонты свободнической миссии человека в мире. Роль учителя, в

том числе коллективного, здесь существенно возрастает. Желание и умение добровольно строить свое поведение и жизненную стратегию в соответствии с высокими нормами и принципами морали делают свободу привлекательной для всего социума, развивающегося в результате ответственных и целенаправленных личностных действий и коллективных усилий.

Итак, образование представляет собой основной канал целенаправленного внесения в общественное сознание приоритетных ценностей, стержнем которых выступает свобода. Последняя не может быть сведена только к осознанию необходимости и практической деятельности на основе объективных знаний о мире; она вместе с тем есть нравственно состоятельная устремленность на искоренение конкретных моментов несправедливости и различного рода преград на пути личностного самоутверждения и восходящего развития культуры. Свобода, как и добро, «есть то, что никем не может быть определено, но что определяет все остальное».