

структур гражданского общества в образовании и воспитании подрастающего поколения.

Таковы базовые принципы и приоритеты, закладывающие мировоззренческие, теоретические и методологические основы общеобразовательной и профессиональной школы, определяющие выбор предметов и циклов учебных дисциплин, их смысловое и содержательное поле, диктующие порядок, формы и методы обучения и воспитания учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Наливайко Н. В.** Актуализация проблем специфики развития отечественного образования // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 27–32.
2. **Грицкевич Т. И.** Тенденции реформирования отечественного образования: мыслимое и действительное в реализации национального проекта // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 189–196.
3. **Франк С. Л.** Непостижимое. Сочинения. – М. : Правда, 1990. – 608 с.
4. **Сборник** пленарных докладов XI Международных Рождественских образовательных чтений. РПЦ. Отдел религиозного образования и катехизации. – М., 2003.
5. **Википедия** : свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL : [http : // ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)

УДК 37.0 + 13

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Д. Матюшкина (Санкт-Петербург)

В статье формирование автономного критического нравственного сознания рассматривается как приоритетная цель и критерий качества современного образования. Анализируется соотношение этой цели с целями развития мышления, толерантности, творчества. Показывается, что для формирования критического нравственного сознания необходимо совместить разносторонние и глубокие знания с развитием автономии, свободы личности и мышления. Обосновывается, что образование будет способствовать развитию рационального мышления в той мере, в какой оно будет неавторитарным и «несуггестивным» по своим методам. Особое внимание уделяется идее ненасилия как важнейшему фактору формирования нравственного сознания. Обсуждаются вопросы преодоления деструктивной агрессии с помощью игровой, театральной деятельности, разнообразной творческой самореализации.

Ключевые слова: нравственное сознание, ненасилие, толерантность, рациональное мышление, ценности творчества, качество образования.

Матюшкина Марина Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13.

E-mail: matyushkina@spb.edu.ru

FORMATION OF CRITICAL MORAL CONSCIOUSNESS AS A MAJOR GOAL OF MODERN EDUCATION

M. D. Matyushkina (St.-Petersburg)

The formation of independent critical moral consciousness is considered in the article as a priority purpose and quality criteria of modern education. The correlation of this purpose with the purposes of development of thinking, tolerance and creativity is analyzed. It is shown that in order to form critical moral consciousness it is necessary to combine versatile and profound knowledge with the development of autonomy, personal freedom and thinking. It is proved that education will promote the development of rational thinking if its methods are neither authoritarian nor suggestive. A special attention is paid to the idea of nonviolence as an essential factor of moral consciousness. The problems of overcoming destructive aggression by means of game, theatrical activity and creative self-realization in various creative projects are discussed.

Key words: *moral consciousness, nonviolence, tolerance, rational thinking, the value of creativity, quality of education.*

Сегодня образование должно не просто соответствовать происходящим социальным изменениям, но оно само может и должно направлять эти изменения в русло, отвечающее возрастанию человечности нашего мира. Современное образование должно способствовать решению таких актуальных общечеловеческих проблем, как сохранение жизни и культуры планеты, развитие мирового научно-культурного потенциала, что невозможно в свою очередь без преодоления непрекращающихся пока межгрупповых «цивилизационных» конфликтов, деструктивной агрессии, насилия.

Мы согласны с Б. О. Майером и Н. В. Наливайко в том, что реально российское образование сегодня более способствует полному установлению общества потребления, а не переходу к желаемому будущему обществу знаний [1]. Хотя развернутый анализ базовых характеристик и особенностей общества знания в настоящее время отсутствует и все прогнозы носят вероятностный характер, можно предположить, что для адаптации человека к вероятному обществу знаний необходим поворот приоритетов личности от материального потребления к ценностям созидания и знаний.

Анализируя формулируемые современными философами «вызовы времени», мы приходим к выводу, что самыми приоритетными целями и критериями качества современного образования должны быть:

- 1) развитие мышления человека, его творческих способностей;
- 2) формирование и развитие такого качества личности, как терпимость к различиям, а также умения конструктивно, ненасильственно разрешать конфликты;
- 3) формирование ориентаций на ценности жизни и установок на созидательное творчество.

Эти три критерия в совокупности, с нашей точки зрения, соответствуют одному сложному критерию, который можно обозначить как формирование критического нравственного сознания.

В древности моральное сознание людей было преимущественно «априорным», некритическим и авторитарным по своему происхождению. И строилось оно в строго дихотомической логике: чужой – свой, зло – добро. Альтернативу авторитарной морали составляет мораль критическая, усваиваемая через призму индивидуального осмысления ценностей и норм. «Критическая мораль требует значительных умственных усилий и тонких воспитательных методик, а потому при сравнительно невысокой когнитивной сложности приоритет принадлежал архаичной авторитарной форме морального сознания, опирающегося на априорные (для индивида) заповеди» [2, с. 244]. Таким образом, *развитие критического нравственного сознания неразрывно связано с развитием мышления.*

С точки зрения замкнутой общественной системы, исповедующей определенную религиозную или квазирелигиозную идеологию, в авторитарной морали нет ничего дурного, наоборот, именно она способна наиболее простым и действенным способом «наставить людей на путь истинный», привить некие ценности и нормы поведения. Однако, если мы будем исходить из интересов всего человечества, то увидим, что замкнутые идеологии исповедуют различные, несовпадающие наборы ценностей. И хотя в эти наборы входят некоторые близкие по смыслу заповеди, как правило, в них не входят «заповеди» толерантности к инакомыслию, признания возможности и ценности иных взглядов, что и составляет главное препятствие на пути взаимопонимания.

Говоря о толерантности, мы понимаем под этим не безразличие, нейтральность, а, с одной стороны, *принятие многообразия в качестве блага* для человечества [3], а с другой – такую терпимость к иному в человеке (взглядам, поведению), которую можно выразить словами: «Даже если мне это не нравится, я не буду пытаться изменять это *насильственными методами*». Таким образом, понятие толерантности, терпимости связано с отношением к насилию как методу решения социальных проблем.

По мнению В. С. Степина, ненасилие – важнейший и безошибочный показатель уровня нравственного развития человека и общества. Вся логика развития современного мира приводит к пониманию ненасилия как важнейшего условия дальнейшего развития человечества. Однако ученые не могут найти действенных механизмов перехода от эры насилия к эре ненасилия. Из анализа европейской и других (скажем, древних восточных) культур следует, что наше миропонимание значительно более связано с культом силы, маскулинности, борьбы как средства решения проблем. Это говорит о культурной обусловленности агрессии.

Укоренившееся в европейском мышлении понимание человека как активного деятельностного начала весьма сильно отличается от понимания человека в культурах Древнего Востока. Здесь идеалом человеческого бытия выступает не столько реализация себя в предметной деятельности, в изменении человеком внешних обстоятельств, сколько нацеленность человеческой активности на свой собственный внутренний мир, когда поступки человека являются выражением космического целого, а не личным самовыражением [4]. Понятно, что люди, воспитанные в традициях такого миропонимания, будут менее агрессивны. Поэтому, если говорить об образовании, то, возможно, было бы целесообразно стимулировать изу-

чение философских и религиозных учений не только Запада, но и Востока путем большей пропаганды этих пока еще экзотических для нашего образования тем. Тем более, что с этими идеями созвучны многие идеи русских философов и мыслителей – от спорных (но тем более ценных в качестве образовательного материала для выработки учащимися собственных позиций) идей Л. Н. Толстого до русского космизма и вывода Н. К. Рериха о неизбежности синтеза культур, который необходим человечеству в эпоху глобализации [5, с. 167].

В целом *первое условие диалога* между цивилизациями, культурами, субкультурами, общностями – воспитание уважения к достижениям самых различных культур, *умение не считать свои ценности абсолютными*, признание возможности Иного, что составляет основу толерантного сознания. Отчасти эта проблема решается путем введения в содержание образования наряду с «краеведческим», большего «глобально-общечеловеческого» компонента, т.е. соблюдением баланса между изучением родной культуры и знакомством с культурами других стран и народов.

Воспитание в человеке *осознанного неприятия любой войны, любого убийства* – *второе условие* возможности диалога культур, национальностей, рас, религий. Неприятие убийства (яркий пример – неприятие смертной казни) ни в коей мере не означает попустительского отношения к злодеяниям. Задача, достойная Человека, – искать средства борьбы со злом, не посягая на жизнь другого. Это задача непростая, здесь требуется большая мыслительная работа и знание психологии. Осознание возможности и преимуществ конструктивного разрешения конфликтов происходит в процессе осмысления достаточно нетривиальных вопросов о человеческих потребностях, стремлениях, мотивах и способах их удовлетворения.

Развитие мышления, творческих способностей человека и установок на созидательное творчество раньше не рассматривались в качестве приоритетных целей и критериев качества образования. «Сдвиг на творчество» в последние годы связан с огромным напряжением проблем, которые необходимо решать человечеству в кратчайшие сроки и которые осознаны как актуальные проблемы, требующие творческого прорыва.

Методы, способствующие развитию творчества, – это методы, альтернативные методам «заучивания» – поисковые, игровые, поощряющие самостоятельность и дивергентное мышление, спонтанность, парадоксальность <...> Сюда можно отнести всевозможные задачи, сочинения на свободные темы, эссе, не имеющие заданного направления, свободные дискуссии, задания проектно-исследовательского характера, и наконец, опыты самовыражения в любой области искусства – изобразительного, музыкального, театрального и т. д.

В целом для достижения обозначенной цели формирования критического нравственного сознания необходимо *совместить разносторонние и глубокие знания с развитием самостоятельности, автономии, свободы личности и ее мышления*. Это достигается только на высоком уровне образования. К сожалению, сегодняшняя практика свидетельствует об обратных тенденциях: образовательный уровень школьников и студентов в среднем снижается.

Возникает закономерный вопрос: можно ли без образования высокого уровня добиться воспитания морального сознания? Простейший ответ: переложить эту ответственность на церковь, то есть отказаться от воспитания автономного критического морального сознания в пользу традиционного, скажем, православного воспитания. Тогда мы возвращаемся к ситуации, о которой в свое время писал еще К. Манхейм. Он говорил, что существовавшая в его время система образования имела «уровневый» характер, когда на низших уровнях воспитывался конформизм, сплоченность, следование обычаям и послушание, а на высших – такие качества, которые способствуют формированию индивидуальности и независимости личности [6]. Он полагал, что идеалом являлась бы другая система образования, которая сосредоточила бы особое внимание на развитии умственных сил и способствовала формированию независимого рационального типа сознания, которое «оказалось бы в состоянии нести бремя скептицизма и не впадало бы в панику, видя исчезновение множества старых привычек мышления» [6]. Однако он сомневался, возможно ли достижение такого идеала для большинства людей (в силу тех или иных социальных причин не имеющих возможности получить серьезное образование) и полагал, что, если это невозможно, тогда необходимо признать этот факт и включить в образовательную стратегию то положение, что придется признавать и культивировать в некоторых сферах определенные ценности путем апелляции непосредственно к чувствам.

Тем не менее следует признать, что такое положение – вынужденное и в XXI в. необходимо от такой реальной стадийной образовательной модели последовательно переходить к более сложной модели, в которой ценностное сознание формируется путем более раннего, чем это происходит в среднем сейчас, развития самостоятельного рационального мышления ребенка.

Возраст, в котором ребенок начинает говорить и спрашивать «Почему?», – начальная точка для целенаправленного развития рациональности. В пользу раннего воспитания рационального мышления выступает теория языковых кодов Б. Бернстайна. Речь детей из низших слоев общества, считает Бернстайн, представляет собой так называемый ограниченный код, то есть такой способ использования языка, когда многое не договаривается в предположении, что другая сторона осведомлена об этом либо же ей это знать не положено. Ограниченный код – это тип речи, как правило, связанный с культурными установками низших слоев общества, где матери часто на детские вопросы «почему?» отвечают «потому» (потому что так заведено, потому что так надо). Нормы и ценности воспринимаются как сами собой разумеющиеся и не выражаются языковыми средствами. В то же время родители из средних и высших слоев, воспитывая своих детей, чаще развернуто отвечают на детские вопросы, объясняют им причины и принципы, лежащие в основе собственных реакций на детское поведение [7].

Как показывает опыт, дети, усвоившие в раннем возрасте язык, представленный ограниченным кодом, не могут в школе догнать своих более развитых сверстников, поскольку этот язык подходит для передачи жи-

тейского опыта, но не подходит для обсуждения отвлеченных идей, процессов или связей.

Вопрос о соотношении в образовании рационального и эмоционального, силы аргументации и веры, как и комплекс вопросов о соотношении в методах обучения суггестии, логического мышления, повторов определенных действий, ритма, ритуала, подражания, внутреннего проживания ситуации, импровизации и т. д., очень актуален, но чрезвычайно сложен.

Применительно к обсуждаемым образовательным целям представляется, что для формирования толерантности, терпимости к иному, Другому, а также ценности науки, познания совершенно не годятся суггестивные методы. Можно внушить любовь к чему-то конкретному, но не к различиям или к абстракциям! Апелляция к эмоциям здесь также не сработает. Трудно эмоциональным путем воспитывать, скажем, любовь к концептуальному искусству: она становится возможной только при условии достижения определенного уровня умственного развития и знаний в области искусства.

Что же касается второй цели – воспитания установки на ценность человеческой жизни и природы, – то здесь в принципе можно работать на уровне веры, внушения, апелляции к чувствам. Нет – любому убийству, священна жизнь любого человека! Это, казалось бы, имеет смысл внушать любому ребенку! Но при неумелом применении такой техники может получиться обратный эффект – отторжения, да и в случае «удачного» внушения мы не уверены в долгосрочном эффекте. Все методики «бессознательного обучения» (под гипнозом, во сне, «25-й кадр» и пр.) не достаточно изучены и могут быть потенциально опасными, так как допускают возможность манипулирования. Кроме того, феномен внушения может иметь различные побочные эффекты, среди которых, может быть, самый главный – это принятие метода внушения как нормы, привычка к его использованию, что более значимо, чем конкретная внушаемая ценность, мысль. Мысль и ценность можно легко поменять, и привычные к внушению люди будут «обучаться» совсем иному. *Метод обучения, воспитания сам по себе формирует устойчивую привычку к этому методу*, и это очень важный (иногда гораздо важнее информации, знаний) образовательный результат.

Мы считаем приоритетным направлением и критерием качества образования развитие сознания и рефлексии, позволяющей человеку не избавляться от эмоций, но понимать собственные и чужие эмоции, принимать их в расчет, уважать.

Сегодня мы вынуждены расстаться с иллюзиями о безусловном приоритете рационального сознания перед всеми иными формами дорационального и внерационального мышления. Однако рациональность, традиция свободной ответственной самосознающей мысли, не подчиняющейся давлению внешних сил, – одна из основных ценностей европейской культуры, выработанной в ходе долгого исторического развития, начиная с античности. Именно в ответственности личности перед собственным сознанием (имей мужество пользоваться своим умом) усматривал И. Кант суть просвещения. Поэтому не отказ от рациональности, а преодоление ограниченности старой «классической» рациональности – путь современного человека. Современная неклассическая рациональность признает

невозможность полной рационализации человека, она стремится к диалогу с внерациональными формами ментальности и культуры, при этом сознательный субъект не перекладывает ответственность на внешний авторитет, а идет на риск самостоятельного решения [8].

Мы приходим к выводу, что *образование будет способствовать развитию современного рационального мышления в той мере, в какой оно будет неавторитарным и «несуггестивным» по своим методам*. Рефлексивные и коммуникативно-диалоговые технологии и методы способствуют становлению и развитию такой рациональности.

Повышение уровня образования ведет к более рациональному поведению, однако остается вопрос: коррелирует ли рациональность с более высокоморальным поведением? Другими словами, можно ли без использования авторитарных методов воспитания, только путем диалога и развития мышления получить высокоморальную личность, ориентированную на неутилитарные ценности – жизни, созидания, творчества, взаимопомощи между людьми?

Здесь можно сослаться на работы Ж. Пиаже [9] и его последователей, которые показали, что имеется связь между когнитивным и моральным «рядами» развития человека, причем ведущая роль принадлежит когнитивному ряду. При этом *когнитивное развитие способствует развитию автономной критической морали* в противоположность морали архаической, основанной на априорных заповедях.

В наше время именно критическая мораль может иметь решающее значение для решения общемировых проблем. Сейчас перед человеком встают совершенно новые моральные дилеммы, которых раньше не было вообще, – проблемы эвтаназии, клонирования, генной инженерии и т. д. Традиции здесь не помогут. Возрастание сложности мира, в том числе сложности его социальных систем, – ведет к возрастанию размерности системы ценностей. Справиться с этим усложнением можно только на пути развития мышления и критического морального сознания отдельных людей.

Другой аспект проблемы формирования нравственного сознания связан с вопросом о психологической обусловленности человеческой агрессии. Специальными наблюдениями и экспериментами выявлен особый тип потребностей и мотивов, которые названы функциональными. Это «над-ситуативные и не сводимые к предметным потребностям стремления к активности как таковой» [2, с. 158].

Р. Мэй реабилитирует понятие силы применительно к душевной организации человека и различает деструктивную и конструктивную агрессию [10]. Он выделяет 5 уровней силы: сила жить, самоутверждение, отстаивание своего «Я», агрессия и насилие. Он показывает, что насилие вытекает из нарушения общения между людьми. Агрессия зачастую есть следствие бессилия (невозможности понять), а переход от бессилия к агрессии часто проскакивает стадию самоутверждения, отстаивания своего «Я». Поэтому так важно *обучение человека самопониманию, которое взаимосвязано с пониманием Другого*, а также формирование привычки к отстаиванию «Я» путем аргументации своей собственной позиции.

Однако психологическая обусловленность агрессии слишком значительна. «Мы будем сталкиваться со вспышками насилия до тех пор, пока лю-

дям будет недоставать значимых переживаний» [2, с. 218]. Насилие дает жизни риск, вызов, а войны часто придают смысл, значимость жизни, которой «маленькие» люди бывают лишены. Следовательно, необходимо искать пути, которыми люди могут достичь значимости, признания, эмоционального напряжения и, наконец, ощущения осмысленности жизни, чтобы деструктивное насилие стало ненужным. И здесь огромна роль образования, причем лично ориентированного, открывающего способности человека, показывающего возможные пути конструктивной творческой самореализации.

Необходимо «развести» потребность личности в уважении, самоуважении, самореализации, в осмыслении бытия и психологическую потребность просто в сильных и острых ощущениях (то, что называют «драйвом»), опасности, риске. Первая может реализовываться творчеством в любой области, вторая – в соревнованиях, спорте, в котором в последние годы все чаще присутствуют элементы экстремальности. Таким образом, эти надситуативные потребности не обязательно ведут к агрессии и тем более не обязательно – к насилию.

Решение проблемы устранения насилия можно искать на пути *перевода агрессивных импульсов в разнообразные игровые формы* (от спортивных игр до театра, а также виртуальных форм игровой деятельности). Есть мнение, что виртуальная сфера могла бы впитать насильственную преступность. Это спорная гипотеза и пока выходит за рамки образовательных проектов. Однако ее не виртуальный аналог – это *идея широкого использования в образовании театрально-игровой деятельности*, которая позволяет как эмоционально прочувствовать чужую душу (а значит, и свою), испытать катарсис, так и осмыслить прожитое, проигранное на сцене, включив механизмы сознательной рефлексии.

Важнейшая задача образования – научить человека пониманию (себя и другого). Человек должен научиться осознавать «Сфинкса внутри себя», осознавать, что внутри него (как и внутри всех других людей) есть и добро, и зло. Как пишет Р. Мэй, «единственный способ победить Сфинкса состоит в том, чтобы вернуть его на его истинное место – внутри нашей собственной души – и там посмотреть ему в лицо, что означает столкнуться с виной и ответственностью. <...> Тот, кто не может принять вину и ответственность, будет вынужден проецировать свою вину на Сфинкса за пределами города» [10, с. 256].

Широкое введение в образование проблематики, связанной с осмыслением природы человеческого «Я», проблем самоидентификации, общения, с одной стороны, и, с другой – широкой «человековедческой» проблематики, рассматриваемой с позиций диалога различных культур, несомненно, будет способствовать подлинному развитию нравственного сознания обучающихся и выводить на совместный поиск новых механизмов человеческой солидарности, потребность в которой все больше ощущается людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майер Б. О., Наливайко Н. В. Об онтологии качества образования в обществе знания // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 4–18.

2. Назаретян А. П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории (Синергетика – психология – прогнозирование): пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2004. – 368 с.
3. Гусейнов А. А. Толерантность и диалог культур // Диалог культур и партнерство цивилизаций : IX Международные Лихачевские научные чтения (14–15 мая 2009 г.). – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2009. – С. 65–68.
4. Степин В. С. Философская мысль на рубеже двух столетий // Философия в современном мире : сб. ст. // Философия и жизнь. – 1990. – № 11. – С. 3–62.
5. Философия культуры. Становление и развитие : учеб. пособие / под ред. М. С. Кагана и др. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. – 309 с.
6. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
7. Гидденс Э. Социология ; пер. с англ. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
8. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии: научно-методический журнал. – 1999. – № 3 (19). – С. 189–203.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психол. труды. – М., 1969. – С. 55–231.
10. Мэй Р. Сила и невинность. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.

УДК 378

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Цой (Томск)

В статье анализируется проблема современной парадигмы высшего образования. В системе высшего образования, по мнению автора, феномен кризиса образования является постоянным процессом, который отражает метафизические и социальные изменения в обществе. Анализируя вопросы, стоящие перед системой высшего образования, автор раскрывает существующие противоречия субъектов через призму аксиологических аспектов, для этого вводится концепт «качество высшего образования как потребительская ценность».

Ключевые слова: система высшего образования, качество образования, кризис, противоречия, аксиологические аспекты, потребительская ценность.

THE AXIOLOGICAL CONTRADICTIONS OF THE HIGHER EDUCATION QUALITY

G. A. Tsoy (Tomsk)

The problem of modern paradigm of higher education is analyzed in the article. According to the author, in the higher education system the phenomenon

Цой Галина Анатольевна – старший преподаватель кафедры международного менеджмента института инженерного предпринимательства Национального исследовательского Томского политехнического университета.

634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 30, офис 131 в.

E-mail: tsoy@tpu.ru