

М.П. Колесников

РОЛЬ СВОБОДЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Актуальность темы. Любая концепция воспитания и образования, любое понятие педагогики предполагает определенный образ человека и модель общества, философский взгляд на сущность и предназначение человека, его свободу и смысл существования. Современная педагогика нуждается в новых подходах, в новом осмыслении целей образования и воспитания в условиях обострения глобальных кризисов (антропологического, экологического и т.д.) современной техногенной цивилизации.

Целью данной статьи является анализ философских представлений о сущности свободы и ее роли в процессе развития и воспитания личности.

Анализ проблемы. К главным вопросам современной образовательной политики можно отнести следующие:

❖ каковы направления и возможности общественного образования в контексте глобализации?

❖ Как обеспечить в условиях углубляющегося кризиса техногенной цивилизации, разрыва между богатыми и бедными странами справедливое распределение образовательных возможностей?

❖ Должны ли устанавливаться универсальные, наднациональные для всех культур образцы и стандарты для оценки качества образования?

❖ Справедливо ли элитное образование, правильно ли считать, что дифференциация образования и создание элитных школ служит укреплению и закреплению существующей социальной стратификации общества?

❖ какова должна быть государственная политика в области общественного и элитного образования на Украине?

Плодотворные и ответственные ответы на возникшие вопросы требуют решения более широких философских проблем:

- каковы истинные цели общего и элитного образования (нужно ли оно, чтобы воспроизводить гармонию между обществом и природой, социальный капитал, обеспечить научный прогресс, подготовить квалифицированную рабочую силу, научить индивидов делать мудрый жизненный выбор;

- кого и как учить (всех ли в равной мере) и какие способности и умения культивировать;

- кто должен нести главную ответственность за формирование целей и задач общественного и элитного образования (педагоги, философы, психологи, научная элита, светская власть).

Эти вопросы являются современным продолжением споров, пронизывающих историю философии от Платона и Аристотеля до настоящего времени. В известном смысле, история философских подходов к воспитанию и образованию формирует и определяет наше представление о его целях и задачах.

Рассмотрим, хотя бы кратко, как понимались свобода и свободное воспитание в разные эпохи, в разных системах воспитания.

Так, античная школа старалась дать целостный свод принципов бытия и создать условия для формирования гармоничной личности, обладающей силой духа в стремлении к свободе, к благородной жизни, познанию, в котором и видели счастье свободного человека (Сенека, Эпиктет, Аврелий, Эпикур). По мнению М.К. Мамардашвили, в античной философии идея свободы проникнута проблемностью и драматизмом. Три вещи существовали изначально: Бог, Свет и Свобода. Гераклит считал, что у человека нет про-

блемы выбора. Выбор уже сделан, так как человек с самого начала в качестве человеческого существа сформирован в бытии и поэтому не может снова включаться в бытие, отделить себя от него. То, что называется бытием, есть тем, что греки называют свободой. Человек, совершая какую-то ментальную работу, обретает некую самооценку, не зависящую от стихий космоса. Бытие предполагает собранность, мужество и способность себя содержать. Как говорил Гераклит, война есть условие и родитель всего, она проводит границу между свободными и рабами. А мир есть постоянная война (борьба), то есть причина для свободных быть свободными, а для раба быть рабом. Или, другими словами, внутри полемического состояния, в полемосе, в схватке с бытием или сами с собой стоят люди и этим определяется и решается, кто раб, а кто свободен [9, с. 75-76].

Платон и Аристотель считали воспитание граждан главной задачей полиса. Для нас важна основная политическая идея, вытекающая из греческой связки космоса, души и полиса, – греки считали, что общество, чтобы хорошо работать, должно максимально отражать собой то, из чего составлен человек. В обществе должно быть представлено все, на что способен и из чего составлен человек (чувственность, страсти, аффективная природа, разум, мужество, воля) [9, с. 305-306].

Правильное воспитание граждан должно обеспечивать порядок, справедливость, устойчивость и гармонию полиса.

Неупорядоченные круговращения души могут прийти в состояние упорядоченности, если мы будем сориентированы, во-первых, на идеальные, истинные, правильные гармонии. А имея гармонию, мы имеем идею порядка, независимо от порядка души. Порядок не может возникнуть из хаоса, только из порядка. Порядок порождает порядок. И во-вторых, он не зависит от того, что делается с миром. Однако все, что существует как порядок или истина, может существовать, только непрерывно рождаясь, и может удерживаться в сильном состоянии, в котором есть собранность.

В средние века, в рамках христианского учения, свобода представляет субстанцию духа, она имеет бытие через человека. Вся западная культура опирается на христианское понимание человека как существа, наделенного высшим божественным даром – свободой. Свобода реализуется там и тогда, где и когда она оказывается вынужденной ни внешними, ни внутренними импульсами по отношению к человеческому духу обстоятельствами.

В данном случае свобода есть исключительно внутреннее качество человека, всегда присущее ему, и только сам человек оказывается способным предать свою свободу, принять добровольное рабство, хотя и не всегда понимая это. “Стояние в свободе” – дело трудное и драматичное. В истории человечества свобода чаще всего реализуется в возможности выбора свободы в амбивалентной форме: реальности предпочитают мифы и иллюзии; истине – ложь; духу – автономную плоть; свободе – рабство. Парадокс исторической роли религии в становлении человеческой свободы состоит в том, что религия определяет границы человеческой свободы и тем самым впервые делает эту свободу возможной. Ведь человек перестал быть животным (создал культуру) именно через постоянное и непрерывное создание “несвобод” – наложение ограничений на “хищную” свою природу. Только через разветвленную и разнообразную систему несвобод мы приобрели и сохраняем те свободы, которые так ценим.

Не следует забывать, что европейские университеты связывали себя с греческой идеей семи свободных искусств (тривиума и квадриума), которым надлежало обучать свободного человека. Правильное воспитание предполагает заново рождение души, ее реструктурирование через молитву, откровение, в том числе обучение человека (развитие в человеке способности говорить и мыслить ясно и критически) правильному прочтению и мира, и священного писания. По мнению М.К. Петрова, тривий и квадривий – не просто семь свободных искусств, помогающих “давить в себе по капле раба”, унаследованных обстоятельств, иметь свое мнение и настаивать на нем, в какие бы конкретно

исторические обстоятельства судьба и произвол родителей не закидывали человека. И если семь свободных и освобождающих искусств пустили корни в душе человека, с ним уже ничего нечеловеческого не случится, будь он европейцем или неевропейцем [14, с. 319-320].

Эпоха Возрождения во многом восприняла классическое понимание целей и задач образования. Новое зарождающееся сознание предполагает реальную зависимость самой жизни и истории от внутреннего мира человека. Так, И. Лойола, М. Лютер и Эразм Роттердамский считали задачу спасения души стоящей перед каждым индивидуальным сознанием, но они кардинально расходились в своих концепциях спасения и соответственно в представлении о том, какое воспитание необходимо для его достижения. В мудрых сочинениях иезуитов, посвященных образованию, подчеркивается, что духовные упражнения направлены на воспитание ума (чувств, воображения, желания), а также на волю верующих воспитанников. Упражнения представляли собой разновидность традиционных медитаций, каждой из которых предшествует молитва. Хотя Эразм Роттердамский считал, что слабости человеческой природы – невежество, взаимная вражда, индивидуальные различия и борьба страстей – накладывают серьезные ограничения на возможность серьезных изменений в обществе.

В эпоху Возрождения и последующий период под свободой понимали беспрепятственное раскрытие способностей личности. В естественно-правовых концепциях Нового времени и эпоху Просвещения свобода трактовалась как абсолютная ценность, как основание познания и права, как исходная предпосылка всех естественных прав человека. Новое буржуазное общество нуждалось в школе для “фабрикации субъектов”, которые должны были как обезличенная рабочая сила выполнять функции гражданина и потребителя. В этой школе вера в Бога была заменена верой в железные законы науки, а в умы учеников внедрялось новое нужное для фабрики знание о времени и пространстве – разделенные на атомарные и контролируемые фрагменты. На такие же контролируемые атомы разделялась масса самих учеников – всем укладом школы, системой оценок и премий, поощряемой конкуренцией. Школа, “фабрикующая субъектов”, не давала целостной системы знания, которая учит человека свободно и независимо мыслить [7, с. 242]. Из этой школы должен выйти дисциплинированный, “добропорядочный гражданин”, работник и потребитель. Возникает феномен массового общества, массового производства, пронизывающего все европейское общество [12, с. 121-123]. Почему речь идет о массовом обществе? Потому что имеется в виду не просто большое количество людей (люмпен-пролетариат), а такое их количество, которое связано между собой посредством клея представлений, упрощающих мир и тем самым каким-то образом удовлетворяющих этих людей.

Возникла “мозаичная культура” (в противовес “университетской”). Возник и ее носитель “человек массы”, варвар нашего времени, который является естественным продуктом современной цивилизации.

Испанский философ Ортега-и-Гассет пишет: “Масса – это новый тип человека, ведущего особый вид “массового” осуществления, характерного для любого общественного класса... Пример специалиста служит нам для того, чтобы дать более конкретную характеристику человека-массы, который хорошо “знает” свой маленький уголок Вселенной, совершенно игнорируя все остальное пространство... В политике, в искусстве, в вопросах научной и общественной жизни он будет занимать позиции самого примитивного, самого неграмотного человека, но будет защищать свою точку зрения с такой уверенностью и энергией, что не допустит к их решению специалистов” [12, с. 139].

По мнению зарубежных исследователей, в современном буржуазном обществе существует две системы, два типа школьной практики. В системе полной средней школы естественные науки излагаются систематически и абстрактно, в соответствии с научной классификацией минерального, растительного и животного мира, помещая каждый объект в соответствующую нишу. В ней исповедуется культ логики и книги; аналитический

и синтетический подходы. Напротив, в “неполной” школе систематизация и аналитический подход рассматриваются как нежелательные. Она отворачивается от книги и от абстрактного мышления ради псевдоконкретного подхода.

С точки зрения методики преподавания в школе “второго коридора” (для массы) господствует “педагогика лени и вседозволенности”, в школе для элиты – педагогика напряженных умственных и духовных усилий. Социологи даже делают вывод: используемый в школе “второго коридора” “активный метод” обучения поощряет беспорядок, крик, бесконтрольное выражение учениками эмоций и “интереса” – прививает подросткам такой стереотип поведения, который делает совершенно невозможной их адаптацию к системе полной средней школы, уже приучившей их сверстников к жесткой дисциплине и концентрации внимания [7, с. 253-254].

Аргументы сторонников элитного образования, кажется, звучат убедительно. По их логике, единая система обучения нивелирует личности обучающихся, не способствует развитию уникальных способностей.

Как известно, советская образовательная модель (школа “воспитания личности”) функционировала в рамках знаниевой парадигмы, эффективно используя возможности наращивания фундаментальности и универсальности обучения. Западная образовательная модель реализовалась в рамках развития модели критического мышления. И обе эти образовательные модели не являются в полной мере релевантными процессам глобализации образования [10, с. 114].

В открытом обществе, наряду с государственной, должна существовать и независимая от него система образования, и пусть родители и дети выбирают ту систему, которая им подходит. Считается, что элитные школы являются экспериментальной лабораторией по выращиванию одаренных детей безотносительно к их социальному статусу. Многие американские и английские специалисты по социологии образования подчеркивают, что Итон, Оксфорд, Кембридж (элитные университеты) в Англии, а также такие университеты, как Гарвард, Йель, Принстон, Колумбия в США должны выступать моделью, к которой следует приближаться всей системе образования.

Идеальная модель, нарисованная сторонниками элитного образования, слишком расходится с действительностью, с реальным положением образования в странах “второго” и “третьего” мира, особенно на фоне обострения противоречий глобализации.

С тревогой приходится наблюдать, что в сфере образования происходят нежелательные превращения и подмены. Тщательно отфильтрованная информация стала подменять знания, память – понимание; составление планов и программ – формирование образа на личной ситуации и ее возможных изменений, их осмысление и осознание. На наших глазах происходит макдональдизация образования и культуры, где нет места мастер-классу, присутствия системы “Гений”. По мнению А. Зиновьева, возникла особая роботопедагогика. Вот самые фундаментальные ее постулаты. Человек есть “искусственное существо”. Надо исходить не из того, каков он по биологической природе, а из того, каким он должен быть с точки зрения требований нашего общества, т.е. природные качества должны приспособляться к требованиям воспитания. Второй постулат роботопедагогики определяет отношение между внешним поведением человека и его внутренним “духовным миром”. Внутренний мир человека с точки зрения роботопедагогики есть лишь аппарат, закрепляющий правила его внешнего поведения.

Третий постулат гласит, что у социально здорового человека не должно быть никаких переживаний, выходящих за рамки практического расчета. Всякие “естественные порывы” суть болезненные явления, слабости, пробелы в воспитании [5, с. 69]. Более того, роботизирован не только процесс образования, но и само его содержание. Нас учат не столько понимать что-то, сколько оперировать с интеллектуальной техникой [5, с. 69].

Данный процесс стал прагматичным, утилитарным и техническим. Для него характерны примат средства над целью, цели над смыслом, техники над человеком и его

ценностями. Существенной особенностью технократического мышления является взгляд на человека как на обучаемую программируемую систему, как на объект разнообразных технологий обучения и педагогических манипуляций, а не как на личность, способную к саморазвитию. Таким образом, образование утрачивает культурный, нравственный, личностный, предметно-содержательный контекст и смысл. Понятие образования повсеместно заменяется термином “образовательные услуги”. Образование превратилось в одну из экономических наук, а теория человеческого капитала в образовании заложила основу для системы, известной в образовании как планирование рабочей силы [11, с. 12].

По мнению А.А. Зиновьева, эволюционный процесс человечества принял такой вид, который характеризуется в целом понятиями “западнизация”, “американизация” и “глобализация”. Все эти понятия обозначают один и тот же процесс, лишь рассматриваемый с различных точек зрения. Глобализация – это объективный процесс покорения всего человечества западным миром как единым целым [6, с. 452]. Лингвистическим эквивалентом американизации является экспансия английского языка в американской версии. Новейший глобализм, как утверждает А. Панарин, переступает через пережиток устаревшей ментальности и несет новую модель переустройства мира. Он не признает единства человечества и выталкивает 5/6 населения мира в гетто деиндустриализации и неокOLONиализма. Согласно этой модели, мир делится на цивилизованное, продвинутое меньшинство и на нецивилизованное, неразвитое большинство, на людей “истинной веры” и ценностей, и носителей “дурных генов” – туземцев, изгоев (неэффективные, неадаптированные) [13, с. 416-417].

Вместо предсказанного Э. Тоффлером общества информационной свободы, где знание замещает товар и деньги, пока формируется общество с жесткой сетевой несвободой, где сущность человека еще сильнее отчуждается от его существования, нежели в индустриальном обществе, а знание все в большей степени становится товаром. Происходит сетевое отчуждение труда, которое ведет к отчуждению человека от человека. Сегодня человек включен во множество реальностей и информационных потоков, и он не может не учитывать другие реальности, не совпадающие с его собственными, должен действовать в пространстве множества реальностей, быть более креативным, мобилизованным, ответственным и т.д. При этом каждый человек, идущий по этому пути, может открывать и конструировать духовную основу в той индивидуальной форме, которая органична, соразмерна ему самому, его разрешающим возможностями.

Но, к сожалению, практики “новой” экономики усиливают и ввиду своей массовости делают неотвратимой и всеобщей структурно-электронную сетевую несвободу, которая становится благоприятной средой для манипуляций рефлексивного управления, синергетически дополняющих эту несвободу [11, с. 12].

Если во времена советского тоталитаризма человек был “винтиком” единой командно-административной системы, то во времена всемирного тотального “учета и контроля” человек становится даже не “винтиком”, а идентификационным номером, числовым кодом в единой глобальной киберсистеме кодификации, утрачивая свободу личности и экзистенцию, ибо теперь контролируется само его право на наличное бытие. Человек становится “субъектом персональных данных”, пленником глобальной киберсети, виртуальным биоресурсом для рефлексивного управления и информационно-психологических манипуляций.

По мере встраивания человека в грандиозное распростертое информационное тело человечества будут возрастать протезно-электронные составляющие индивидуального тела. Современная информационная цивилизация вполне успешно расчленяет человека, отделяя глаза от рук, ноги от ушей, сознание от тела. Человек уже не столько “чело-века” (А. Белый), сколько увече века. “Травмированное сознание “массового человека”, находясь в состоянии посттравматического синдрома, выбирает наиболее простые, не отягощенные рефлексией способы защиты – уходит из-под ударов негативного потока инфор-

мации как силовой линии власти” (М. Фуко, Ж. Делез), вырабатывая скрытые формы выживания и самосохранения.

К сожалению, современный человек, достигший стадии *homo ludens*, в конце концов истолковывает свободу как право жить без всякого напряжения, как право вести бесцельное, расслабленное, без всяких ориентиров и привычек существования. Как показывает практика, творчество вовсе не обязательно является выбором эмансипированной личности. Труд и созидание как основополагающие формы социального действия теряют смысл: благополучие приносят связи, блат, удача, наконец, принуждение и насилие, но не повседневный напряженный труд.

Становится все более вероятным, что образование освобождается от культурообразующих функций, от систематического повседневного напряженного интеллектуального труда.

Выводы.

Во-первых, в современной ситуации постмодерна, в условиях децентрации и “смерти субъекта” и человека как порождений эпохи модерна, становится проблематичным найти основания для собственного “модуса существования”. Мы живем в неопределенном сверхсложном мире, сотворенном нами самими. И уже наши собственные знания и технологии вызывают непредвиденные изменения. Пытаясь понять мир, мы внедряем технологии, которые делают его еще менее прогнозируемым. Мир, таким образом, не просто непознаваем, он принципиально непознаваем [1, с. 48].

Во-вторых, возникают тенденции денацификации и дестандартизации экономической и социальной жизни, тенденции глобализации образования, представляющие собой совершенно новый процесс формирования рынка глобальных услуг. Технологическая и компьютерная революция привели к резкому сокращению ручного труда, который связан непосредственно с производством. С одной стороны, эти изменения дают возможность найти творческую работу, создать условия для развития и самовыражения личности, с другой – они несут с собой целый ряд угроз (нестабильность рынка, скорость и смену места работы, проживания, стрессы и т.д.), способствующих разрушению личности. Экономически целесообразные практики “новой” экономики, создаваемые человечеством, в то же время усиливают каркас необходимости, ограничивающий свободу человека.

В-третьих, знанию все больше придается характер перформанса. Ценится то, что приносит выгоду, прибыль и то, что работает. Современность подвержена интервенции со стороны прагматического дискурса, утилитарного разума. Ни один человек не застрахован от утилизаторской экспансии общества, утилизации человека другими людьми (особенно если это общество находится в кризисе и далекое от идеала правоупорядоченности).

В-четвертых, необходимо создавать специальные центры, специальные образовательные пространства, в рамках которых можно было бы вместе с учащимися анализировать схемы и способы деятельности зарубежных и отечественных СМИ, Интернета, а также вырабатывать альтернативные способы и средства работы. Для этого необходимо прежде всего заниматься изучением, а затем и построением информационных моделей нового типа, уникальных эпистемических моделей обучения, которые выводят школьников и студентов к самым передовым рубежам современного знания [2, с. 90-91]. Необходимо систематически обучать студентов и школьников способам, технологиям ведения межкультурных, межцивилизационных диалогов, посвященных открытым и еще не решенным проблемам. Не менее важно обучать школьников и студентов собственно критическому и теоретическому мышлению, классическим образцам исследовательской деятельности. Как пишет Деррида, необходимо постоянно подвергать себя критическому анализу, и в этом наследстве европейской культуры, в этой способности к совершенствованию шанс на будущее [4, с. 111].

В-пятых, современному обществу присуща неопределенность. Индикаторами неопределенности общества и личности являются скоротечность смены идентичностей,

проявления полиидентичностей, а также появления стиля жизни по принципу – здесь и сейчас. Возникновение неопределенности требует новых перспектив, и, так как они могут прийти отовсюду, образовательные центры должны стать местом их критического обсуждения и дискуссий. Множество форм академической идентичности должно создаваться как в горизонтальной, так и в вертикальной плоскостях.

Главной целью образования должно стать создание брожения в умах студентов и умение с ним управляться. В свою очередь, это требует таких форм педагогической работы, при которых у каждого студента есть свободное пространство для создания и развития собственной мысли.

Список литературы: 1. Барнет Р. Осмысление университета // Вестник высшей школы. – 2008. – № 6. – С. 46-56. 2. Громыко А.В. Что такое эпистемотека. // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 90-105. 3. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление. // Перспективы. – 1992. – № 1-2. – С. 7-16. 4. Деррида Ж. Жизнеописание, мировоззрение, цитаты: За 60 мин. /Текст/. – СПб: Невский проспект; Вектор, 2007. – 175 с. 5. Зиновьев А.А. Глобальный человек. – М.: ЭКСМО, 2003. – 448 с. 6. Зиновьев А.А. Фактор понимания. – М.: Алгоритм; ЭКСМО, 2006. – 528 с. 7. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: ЭКСМО, 2005. – 832 с. 8. Лукьянец В.С. Практика нейролінгвістичного програмування і проблема свободи // Практична філософія. – 2001. – С. 38-57. 9. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. – М.: Аграф, 1999. – 320 с. 10. Манохин А.В. Глобализация в педагогике образования // Зб. матер. Міжнар. наук. конф. “Соціально-гуманітарні аспекти педагогіки вищої школи” – Харків: ХДАДМ, 2000. – 244 с. 11. Мясникова Л. “Новая экономика” в пространстве постмодерна // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. – № 12. – С. 3-15. 12. Ортега-и-Гассет Х. “Дегуманизация искусства” и другие работы. Эссе о литературе и искусстве: Пер. с исп. – М.: Радуга, 1991. (Антология литературно-эстетической мысли). – 639 с. 13. Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. – М.: ЭКСМО; Алгоритм, 2004. – 640 с. 14. Петров М.К. Язык, знак, культура. – М.: Наука, 1981. – 328 с. 15. Шутенке А., Шутенке Е. Высшее образование как зеркало растворенной культуры. // Вестник высшей школы. – 2006. – № 11. – С. 9-12. 16. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер с англ. М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 557 с.

М.П. Колесников

РОЛЬ СВОБОДИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті надається аналіз сутності та змісту свободи у процесі виховання особистості. Обґрунтовується, що свобода, як історичний феномен, повинна відроджуватися в історичному процесі зміни поколінь, який передбачав духовне, моральне переродження індивідів.

M.P. Kolesnikov

ROLE OF FREEDOM IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT AND EDUCATIONS OF PERSONALITY

In the article is given the analysis of essence and maintenance of freedom in the process of education of personality. Grounded, that freedom, as the historical phenomenon, must regenerate in the historical process of change of generations, which foresaw the spiritual, moral regeneration of individuals.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2009