

УДК 37.013

Плахотнік О. В.

МІЖ ОСВІТОЮ І СВОБОДОЮ: АКСІОЛОГІЧНІ ПЕРИПЕТІЇ

Стаття посвячена філософському аналізу аксіологічних основаній образования. В частности, рассмотрена одна из базовых ценностей образования – категория свободы. Показывается, что свобода выступает не только ключевым аксіологіческим измерением современного образовательного пространства, но также целью и в то же время средством образования. Проанализирован философский аспект взаимоотношений между категориями «образование» и «свобода» как в определенной степени противоречащих друг другу универсалий, напряжение противоречия между которыми является источником и одновременно целью развития внутренней рефлексии мыслящего субъекта.

Ключевые слова: философия, образование, постнеклассическая парадигма, ценности, свобода.

The article is devoted to philosophical analysis of axiological background of education. Particularly, one of the main values of education – the category of freedom – is considered. It is shown that freedom is not only the key aspect of contemporary educational space, but also it is the aim and the method of education at the same time. Also the philosophical aspect of relationship between freedom and education is analyzed: they are phenomenon particularly contradicting each other, but the effort of contradictions between them is the source (and the aim) of improving of reflecting subject.

Keywords: philosophy, education, post-non-classic paradigm, values, freedom.

Освіта завжди перебувала у складних відносинах із часом. З одного боку, вона так щільно переплетена з повсякденним життям, що миттєво реагує на будь-які зміни, рухи, події, відбиваючи їх, наче друзочки дзеркала, у простір навчального чи колонанвчального спілкування. З другого – ось уже декілька століть головний смисл освіти, основні дійові особи освітнього таїнства лишаються незмінними: учитель, учень, урок, знання... Тому проблему аксіологічного виміру освітнього простору також ставлять парадоксально: як певного роду поняттєве балансування між крайнощами сталості й плинності. Чи змінюються із часом ключові цінності освіти? Якою є базисна аксіоматика сучасного освітнього простору і як будуються її відносини з освітою? Спроба відповіді на ці питання є метою нашого тексту.

Філософський дискурс характеризує сучасність як епоху «постнекласичної раціональності» (В. Стьопін), основною рисою якої є акцентування ціннісних факторів людських взаємовідносин зі світом [1]. Таким чином, аксіологічний вимір соціокультурних феноменів (і, зокрема, освіти) виводиться на рівень першочергової значущості, особливо в нинішній «культурі, що розбігається» (Г. Померанц).

Однак звернення до категорії цінностей супроводжується усвідомленням її граничної складності, багаторівневості й суперечливості. З одного боку, цінності, розташовані в системі координат «духовне – інтелектуальне – соціальне»

(В. Соловйов), не змінюються, а з другого, за словами В. Зінченка, це «свого роду система координат, котра, хочемо ми того чи ні, так чи інакше розширюється, конкретизується, довизначається» [2, с. 8]. Можна твердити, що «світ цінностей має силу зовсім незалежно від волі особистості» (Н. Гартман), проте очевидно, що цінності окремого суб'єкта являють собою воістину унікальний сплав.

В освітньому просторі як «полі боротьби за капітал» (П. Бурдье) відбувається кристалізація сукупності цінностей, цілей і шляхів їх досягнення. Приєднуємося до думки М. Романенка, що «найбільше практичне значення для реформування системи освіти має аксіологічний аспект нової парадигми освіти, нова система цінностей й етичних відносин» [3, с. 19]. Як факт, що є наслідком (і, почасти, доказом) високої актуальності цієї проблеми, можна констатувати стрімке зростання дослідницького інтересу до освітньої аксіоматики. Проаналізуємо ступінь опрацювання цієї теми за допомогою умовного структурування дослідницького поля за рівнем філософського узагальнення проблеми.

Лише за останнє п'ятиріччя в україномовному філософському просторі проблема цінностей стала предметом декількох серйозних досліджень (В. Огнев'юк, Н. Іордакі, С. Клепка, М. Култаєва та ін.). Так, В. Огнев'юк розглядає освіту як (само)цінність, а також аналізує основні цінності, що є підґрунтям сучасної освіти: політико-правові — демократія, справедливість, закон і правопорядок; культурні — свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність; моральні — сенс життя, щастя, добро, обов'язок, відповідальність, совість, честь, гідність; національні — державність, традиції, мова [4]. Дещо в іншому напрямку спрямовує філософську рефлексію Н. Іордакі: для неї ключовими цінностями освіти виступають «добро», «істина», «любов», «свобода», «творчість» і «краса» [5].

Не можемо обминути згадкою також блискуче (як на наш погляд) нещодавнє дослідження С. Клепка [6], який зарахував питання цінностей освіти до онтологічну площину і висвітлив вказану проблему через упорядкування й систематизацію «цінностей буття». Як провідні регулятивні цінності освіти автор інтерпретує «любов як спосіб виконання цінностей» (М. Шелер), а також транснаціональне узгодження «старих» і «нових» соціальних цінностей та цінності буття. Високо поцінуючи роботи згаданих (і не тільки) авторів, мусимо, проте, зазначити, що крізь граничну узагальненість їх концептів не досить чітко проступає категорія, яку ми обрали предметом цієї статті, а саме — категорія свободи як цінності.

З другого боку, існує низка авторів, роботи яких мають визначальну роль для написання цієї статті, проте являють собою більш локальні дослідження, пов'язані з категорією свободи. Це, наприклад, М. Култаєва: напряму розглядаючи семантику свободи в конструктах сучасної парадигми філософії освіти й виховання, авторка наголошує на тому, що саме специфіка інформаційного суспільства, яке встановлюється, примушує до ревізії теоретичного обґрунтування меж та можливостей свободи в сучасній педагогічній практиці [7]. Саме з тої причини, що інформаційне суспільство є суспільством ризику, бо в ньому зазнає переломних змін

наукова й соціальна раціональність. Або американська філософеса bell hooks (белл хукс¹), ключова ідея якої – освіта як практика свободи [8]. hooks розуміє свободу як звільнення свідомості від конвенціональності, рух усупереч кордонам заради автентичного й спонтанного самовизначення особистості: «...процес навчання – це та територія, де... ми маємо можливість працювати заради свободи, вимагати від себе й від наших товаришів відкритості розуму й серця, що дозволили б нам стати віч-на-віч із реальністю і всім разом шукати способи рухатись поперек кордонів, тобто трансгресувати. Тільки така освіта є практикою свободи...» [8, с. 253].

Проте вказані дослідження свободи в освітньому контексті лежать не зовсім в аксіологічній площині аналізу: свобода в них виступає семантичним конструктом, метою, ідеєю, метафорою, але не цінністю. Ось чому, не претендуючи на глибокий і всебічний філософський аналіз усіх цінностей сучасної освіти, ми спробуємо визначитись у її найзагальніших, найсталіших аксіологічних домінантах: як нам здається, в першу чергу такою виступає категорія свободи. Завдання цієї статті можуть бути сформульовані таким чином: проаналізувати змістовне наповнення поняття свободи в освітньому дискурсі; дослідити аксіологічний статус зазначеної категорії; розкрити суперечливий характер відносин свободи й освіти та показати продуктивні експлікації цього протиріччя в освітні практики.

Поняття свободи є однією із фундаментальних філософських категорій, його традиційно трактують як «універсалію культури суб'єктного ряду, що фіксує можливість діяльності й поведінки за відсутності зовнішнього цілеспрямування» [9, с. 935]. У філософському дискурсі поняття свободи протиставляється необхідності, в етичному – відповідальності; в політичному – порядкуві. Категорія свободи – не в значенні необмеженості чогось, а в значенні переважно внутрішньої детермінації на протигагу зовнішній – характеризує всі специфічні прояви суб'єкта, так само як і культури, і соціуму. Будь-які спроби звести розвиток культури й суспільства до певних форм несвободи (зовнішньої детермінації) неминуче приречені на невдачу – тою ж мірою, як і спроби звести освіту особистості до системи різного роду зовнішніх визначальних впливів – від авторитарного тиску до інформаційно-ідеологічної селекції.

З другого боку, соціокультурна специфічність сьогодення – «інформаційного суспільства», що стрімко і владно встановлюється, – актуалізує нові аспекти розуміння категорії свободи. У зв'язку з цим хотілось би навести нетривіальне спостереження М. Епштейна, який розмежовує поняття свободи і можливості – на тій підставі, що «суспільство можливостей» насправді позбавляє людину свободи, відбираючи в неї можливості й переводячи їх в об'єктивний план. Нинішнє суспільство є не стільки вільним («свободним» – російською), скільки уможливленим («возможностным»). Тому на сьогодні, за висновком ученого, класична формула про свободу як пізнану необхідність не просто втратила свою евристичність, а навіть є неадекватною дійсності: свобода є пізнана можливість [цит. за: 10, с. 94].

¹ Ця всесвітньо відома дослідниця і громадська діячка свідомо пише своє ім'я та прізвище з маленьких літер на знак протесту проти расової, гендерної та інших різновидів дискримінації.

Додаткова складність дослідження свободи коріниться в не-фізичній, а над-фізичній природі цього явища. Вона є суто людським виміром буття, і тому, за І. Кантом, свобода є не феноменом, а ноуменом, бо досягнути її можна лише за допомогою розуму, інтелекту. Завдяки розуму й розумінню все глибших зв'язків дійсності завжди можна стати вільним «від»: свого тіла, характеру, походження, законів природи й навіть від Бога.

Варто виокремити два смисли свободи, зазвичай невіддільні один від одного в буденній свідомості, проте надзвичайно важливі для філософської рефлексії цього поняття. По-перше, можна говорити про свободу як про свободу дії, «робити щось». По-друге – про свободу як про свободу хотіння, бажання та вибору. В першому випадку свободу зводять до можливості впливати на причинно-наслідкові зв'язки й процеси, і тоді вона постає як влада. У другому випадку вона є поза-каузальною і являє собою вираження осмислення та самовдосконалення. Вектор свободи як влади спрямований назовні, у той час як вектор власне свободи – усередину особистості.

Доречно припустити, що саме друге розуміння свободи більшою мірою співвідноситься із суттєвим наповненням освіти-для-особистості. Понад те, свободу становлення особистості в освітньому процесі не просто артикулюють як оптимізувальний фактор, а обґрунтовують як необхідну умову внутрішнього становлення самосвідомості, що детермінована умовами його внутрішньої суб'єкт-суб'єктної структури. До того ж об'єктивні детермінанти (тобто цінності, які суспільство привносить в освіту) ні в якому разі не випускають з уваги, але у випадку особистісного людського розвитку вони діють лише будучи охопленими й асимільованими внутрішньою структурою свідомості. В такому розумінні свобода обумовлена не усвідомленням зовнішньої необхідності, а пов'язана умовами суб'єкт-суб'єктної позиційності свідомості і в такому значенні є внутрішньо визначеною.

Охоплюючи філософським поглядом аксіосферу як таку, мусимо констатувати, що свобода є не тільки першочерговою цінністю, але первісним ціннісним екзистенціалом, від якого походять інші. Істина, краса, добро – прояви свободи. Ці трансцендентальні цінності як такі відсутні, не наявні в нашому світі, проте вони виступають потужними регуляторами людських прагнень і вчинків. Це можливо лише завдяки ключовій ролі свободи: істина – вільне відкриття нових світів; краса – цілісна гармонія вільно відкритого світу; добро і зло – міра дотримання цієї гармонії. Але всі вони – наслідок реалізації свободи, прориву в трансцендентне, в інше. Тому саме свободу ми вважаємо ключовою цінністю буття як такого й освіти як одного з проявів буття.

Слід зазначити, що саме в німецькій класичній традиції набуло поширення метафізичне розуміння освіти з надмірним наголошуванням проблематики свободи: воно визначає логіку осмислення не лише педагогічної практики, але й соціально-політичної сфери. Можна навести як приклад канонізоване визначення поняття освіти: «Освіта (Bildung) – це принципова орієнтація усього людського буття (інтелекту, волі, почуттів) у цілісності всього суцього у світі, що надає всьому визначеності, міри та смислу. <...> Саме тому теорія освіти, що дає смисл й орієнтацію світовому порядку, водночас є проектом теорії свободи людського буття

та його можливостей» [цит. за: 7, с.42].

Проблема свободи й освіти в різних варіантах прочитання постійно актуалізована: «теорія вільного виховання» (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Гессен), «вільна освіта» (Д. Дьюї, А. Нілл), «педагогіка свободи» (А. Пінський) та інші версії, що беруть свій початок від епох Відродження й Просвітництва. У сучасній освітній риторичі свободу проголошено базовою цінністю, так само як і метою освіти. Наприклад, О. Дусавицький пише про це так: «Основне право, що характеризує особистісну форму поведінку, – це право вибору власної долі. Щоб жити в невизначеному світі, а саме таким з'являється перед нами ХХІ сторіччя, необхідно сформулювати у дитини здібності, які дозволять їй самостійно вирішувати проблеми професійного й соціального самовизначення» [11, с. 16].

Однак багато дослідників минулого й сьогодення освітній простір мислять принципово і тільки невірним, оскільки насилля лежить у самій природі знання. Наприклад, М. Бердяєв зазначає: «Знання – примусове, віра – вільна. Усякий акт знання, починаючи з елементарного сприйняття й закінчуючи найскладнішими його плодами, містить у собі примусовість, обов'язковість, неможливість ухилитися, виключає свободу вибору» [12, с. 45]. Приблизно в той же час Дж. Дьюї писав, що освіта твориться тільки на основі особистого інтересу, але аж ніяк не на основі примусу. Мабуть, найбільш вражаючим щодо цього є поетичний вираз позиції М. Волошина²:

Из всех насилий,
Творимых человеком над людьми,
Убийство – наименьшее.
Тягчайшее же – воспитание.
Правители не могут
Убить своих наследников, но каждый
Стремится исковеркать их судьбу:
В ребенке с детства зреет узурпатор,
Который должен быть
Заране укрощен.
Смысл воспитания –
Самозащита взрослых от детей.
Поэтому за рангом палачей
Идет ученый комитет
Компрачиков
Искусных в производстве
Обеззараженных,
Кастрированных граждан... («Государство», [13, с. 369]).

Навіть роблячи поправку на ментальний настрій епохи (цитовані рядки написано 1922 року), можна здивуватися тій влучності ідей і визначень, що роблять наведений

² З глибокої поваги до Максиміліана Волошина і до російської мови ми не перекладаємо цю цитату, тим більше, що переклад поетичного фрагменту – не така вже й легка справа.

вірш М. Волошина співзвучним до авангардних педагогічних концепцій кінця минулого сторіччя.

Нині співвідношення понять «свобода» і «освіта» все частіше розглядають у контексті філософії влади, що визначає останню саме як можливість зовнішнього цілеспрямування діяльності іншого суб'єкта (М. Вебер). Саме тут може бути доречним зауваження М. Фуко: «Ми повинні припустити, що влада виробляє знання..., що влада і знання прямо мають на увазі один одного, що немає відносин влади без відповідного встановлення поля знання, і так само немає знання, яке одночасно не передбачає, не конститує владні відносини» [цит. за: 14, р. 24].

До речі, про Фуко. Як не згадати його ідею про класичні дисциплінарні простори (тобто простори легітимного, узаконеного насилля), до низки яких поміж психіатричною клінікою і тюрмою затесалася школа? Якою б екстравагантною не видавалася ця думка класично налаштованим філософам і педагогам, все ж вона цілком обґрунтована: йдеться, скоріше, не про лякання лінійкою по руках чи примус робити те, чого дитині робити не хочеться (хоча і про це теж!), а про владу авторитету, про селекцію інформації, що з волі вчителя має бути надана учневі й перетворитися на знання в його свідомості. А також про те, що освітні заклади як соціальні інституції постійно відтворюють різні інваріанти соціальної (класової, гендерної, расової та ін.) нерівності, отже, прихованого чи явного насилля однієї людини над іншою: «Дисципліна „фабрикує” особистості, вона – специфічна техніка влади, котра розглядає індивідів і як об'єкти влади, і як знаряддя відправлення влади» [15, с. 248.].

Свобода як цінність – ось ключовий аксіологічний концепт одного з найвиразніших постмодерних освітніх проектів – руху критичної педагогіки. Від часів свого виникнення критична педагогіка розглядає освіту «не у вузькій технологічній рамці, а в широкому історичному, соціальному і культурному контексті» [16, с. 55]. Фундаментальним тут є питання про зв'язок освіти з політикою, а також обговорення проблем расової, гендерної та соціальної нерівності в освіті, філософської й культурної інтерпретації шкільного життя. Школа має бути джерелом соціальної трансформації й емансипації, вважають ідеологи критичної педагогіки (П. Мак-Ларен, А. Жиро, Р. Рорті та інші, аж до граничної позиції І. Ілліча «Суспільство без шкіл»).

Ще одним впливовим напрямом постмодерної філософської критики освіти є рух антипедагогіки, який набув широкої популярності в Німеччині. Його початок, на думку дослідників, був закладений книгою Є. Браунмюля «Антипедагогіка. Нариси до скасування освіти», а подальший розвиток йшов на межі з «антипсихіатрією» послідовників М. Фуко. Головна ідея антипедагогіки полягає в запереченні необхідності виховання й освіти, бо вони «тоталітарні й націлені, за словами Браунмюля, на деперсоналізацію (Entselbstung), ворожі дітям, людям і всьому життю» [цит. за: 17, с. 6]. Виховання тут однозначно прирівнено до дресури або терору, пригніченню особистості дитини дорослим, маніпулюванню. Один із основних принципів антипедагогіки сформульовано як принцип спонтанної автономії дитини,

що закономірно перетворює освіту у «відкрити», а навчання – в «самовизначальне». Мета антипедагогіки – підтримувати, а не виховувати, будувати симетричні, партнерські взаємовідносини між дитиною і дорослим.

Отже, якщо знання є авторитарним за своєю внутрішньою природою, то чи можлива взагалі свобода в освіті як діяльності, що є переважно пізнавальною? Маємо припущення, що відповідь на це питання лежить у площині онтологічної протилежності свободи й відповідальності. Класична бінарна опозиція «свобода – відповідальність» імплікована в освітній простір у вигляді діалектичного протиріччя, коли посилення одного полюсу автоматично призводить до послаблення або навіть знищення іншого. Про це влучно пише А. Адамський: «Головна причина педагогічного насилля, примусу й навіть приниження учнів криється саме в цьому – в гіпертрофованій відповідальності за успіхи своїх учнів» [18, с. 16]. Інакше кажучи, надлишок відповідальності вбиває свободу. Тому проблема дотримання міри відповідальності (і, відповідно, свободи) неминуче призводить до нового прочитання ролі вчителя, наприклад, учителя як тьютора [з цього питання див.: 19].

Таким чином, можна дійти висновку, що освіта і свобода співвідносяться (і будуть співвідноситись) як певною мірою суперечні одна одній універсалії, напруга суперечності між котрими, між тим, є (може бути) джерелом і водночас метою розвитку внутрішньої рефлексії мислячого суб'єкта, тої самої «участі у бутті», про яку писав О. Ухтомський: «Нам потрібна участь в істині. Це має бути не просто участь у вченні про буття, але участь у самому бутті, що є незрівнянно важчим» [20, с. 39].

Отже, підсумовуючи наведений огляд аксіологічних засад сучасної освіти, слід наголосити на таких теоретичних моментах: серед аксіологічних передумов сучасної освіти чільне місце посідає така загальнолюдська цінність, як свобода. В той же час свобода співвідноситься з освітою як суперечні одна до одної універсалії, напруга протиріччя між якими є джерелом і водночас метою розвитку внутрішньої рефлексії мислячого суб'єкта.

З другого боку, висловлені в цій статті думки можуть служити дороговказом до цілої низки філософських пошуків у річищі вказаної проблематики. Наприклад, надзвичайно плідним вважаємо дослідження ідеї «університетських свобод» як принципів аксіологічних засад університету. Або подальше опрацювання тематики експлікації опозиційної дихотомії «свобода – насилля» в освітній простір, тобто філософський аналіз визначення й обмеження феномену насилля в освіті: очевидно, дещо максималістська позиція М. Волошина, наведена вище, все ще чекає на обґрунтовані коментарі. Також одним із напрямів перспективних досліджень з тематики цієї статті може бути розкриття ролі й значення діалогу (наприклад, спираючись на теорію П. Фрейре) в утвердженні свободи як першочергової освітньої цінності. І, нарешті, авторці цієї статті видається евристично цінною й привабливою ідея освіти, що базується на цінності свободи, як шляху до емансипації взагалі й емансипації як феміністського концепту зокрема. Очевидно, серед розмаїття змальованих нами напрямів подальших досліджень саме останній стане темою наших наступних роздумів.

Література:

1. *Степин, В. С.* Теоретическое знание [Текст] / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 420 с.
2. *Зинченко, В. П.* О целях и ценностях образования [Текст] / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
3. *Романенко, М. І.* Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу [Текст] / М. І. Романенко. – Д. : Промінь, 1998. – 132 с.
4. *Огнев'юк, В. О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / В. О. Огнев'юк ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2003. — 36 с.
5. *Іордакі, Н. А.* Методологічні засади виховання духовності [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Н. А. Іордакі ; Харківський військовий ун-т. – Х., 2003. – 18 с.
6. *Клепо, С. Ф.* Цінності буття і цінності освіти [Текст] / С. Ф. Клепо // Філософські обрії : науково-теоретичний часопис / ІФ НАНУ. – 2003. – № 10. – С. 260–271.
7. *Култаєва, М.* Семантика свободи в конструктах сучасної парадигми філософії освіти і виховання [Текст] / М. Култаєва // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 39–43.
8. *hooks, bell.* Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom [Text] / bell hooks . – New York, London : Routledge, 1994.
9. История философии [Текст] : энциклопедия. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. – 1376 с.
10. *Тульчинский, Г. Л.* Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности [Текст] / Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Алетейя, 2002. – 677 с.
11. *Дусавицкий, А. К.* Развивающее образование и открытое общество [Текст] / А. К. Дусавицкий // Перемены. – 2001. – № 6. – С. 14–22.
12. *Бердяев, Н. А.* Философия свободы; Смысл творчества [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
13. *Волошин, М.* Лирика [Текст] / М. Волошин. – Мн. : Харвест, 2003. – 400 с.
14. *Nola, R.* Postmodernism, French cultural Chernobyl: Foucault on power/knowledge [Text] / R. Nola // Inquiry. – Oslo, 1994. – Vol. 37. – N 1. – P. 3–43.
15. *Фуко, М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Текст] / М. Фуко. – М. : Ad Marginem, 1999. – 328 с.
16. *Фрумин, И. Д.* Вызов критической педагогики [Текст] / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 55–61.
17. *Огурцов, А.* Постмодернистский образ человека и педагогика [Текст] / А. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3. – С. 4–21.
18. *Адамский, А. И.* Образование и свобода [Текст] / А. И. Адамский // Перемены. – 2001. – № 1. – С. 4–17.
19. *Плахотник, О. В.* Проблематика тьюторства в философском контексте [Текст] / О. В. Плахотник // Философские перипетии : вестник / Харьковский университет. № 509. – Х. : ХНУ, 2001. – С. 221–223.
20. *Ухтомский, А.* Заслуженный собеседник [Текст] / А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. – 570 с.