

УДК 37.012.1

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕСТРУКТИВНОСТИ****В.Б. МИХНО***(Полоцкий государственный университет)*

В проблеме человеческой деструктивности, определяющим фактором полагается институализация насилия в системе образования. Сегодня у человека практически нет выбора – получать образование или не получать. Образование становится желательным для всех. Понятно, что подобная установка обусловлена объективными требованиями, предъявляемыми к члену общества: без соответствующего образования невозможно успешно реализовать себя в мире. Приступая же к получению образования, индивид бессознательно приносит себя в жертву своей будущей личности, и в этом смысле образование вновь сопряжено с хотя и латентным насилием, но все же насилием. В процессе обучения индивид неизбежно и возможно весьма кардинально изменится, при этом он вынужден согласиться, что плодами его образования будет пользоваться Другой, тот Другой, каким ему только суждено стать.

Человеческая деструктивность, под которой в целом понимается отклоняющееся, разрушительное по силе, а потому социально неодобряемое поведение, относится к числу наиболее серьезных проблем, перед которыми сегодня оказалось человечество.

Введение. В современной социально-философской рефлексии все больше укрепляет позиции идея социального прогресса, определяющим атрибутом которого является рост человеческой деструктивности, ускорение ритмов и качественных изменений форм насилия в мире. Известно, что еще в XIX веке классическая установка, утверждающая прогресс человеческого разума как приоритетное условие и показатель социального прогресса, стала активно подвергаться критике. Уникальный дар задавать самому себе вопросы о последствиях своих поступков и отвечать на них, к сожалению, не дал человечеству гарантий против самоуничтожения, так как человечество многолико и соблюдение морально-этических догм присуще далеко не каждому индивидууму.

В середине XX века швейцарец Жан Жак Бабель фиксирует шокирующий статистический факт того, что начиная с 3208 года до нашей эры на Земле произошло не менее 14530 масштабных социальных конфликтов, унесших более трех с половиной миллиардов человеческих жизней. Согласно этой статистике вся история человечества представилась как история войн.

Позднее исследователями отмечается тенденция увеличения жертв социальных конфликтов по мере приближения этих конфликтов к настоящему времени. В конечном итоге появляется крайне пессимистическая оценка собственно человеческой сущности; человек начинает мыслиться как некий биологический вид среди многих тысяч других биологических видов, уникальность которого заключается исключительно в установке на массовое истребление себе подобных, т.е. самоистребление. Иными словами, человек начинает относиться к роду массовых убийц. Однако подобные идеи оказываются далеко не единственными в плане акцентирования внимания на деструктивной сущности человеческой природы, поскольку параллельно историческим фактам, свидетельствующим о проявлениях массовой деструктивности в форме социального насилия как доминанты общественной жизни, активно выявляются и анализируются факты, свидетельствующие о специфических тенденциях на уровне индивидуального деструктивного поведения. И к их разряду нередко относят тенденцию роста агрессии с особой жестокостью.

В свете этих тенденций невозможно не признать, что человеческая деструктивность, под которой в целом понимается отклоняющееся, разрушительное по силе, а потому социально неодобряемое поведение, относится к числу наиболее серьезных проблем, перед которыми сегодня оказалось человечество.

Все попытки концептуализации природы человеческой деструктивности, в том числе и насилия, можно условно представить в форме двух полярных направлений: первое подводит природу человеческой деструктивности под некую генетически определенную основу, например, инстинкт; другое усматривает эту природу в различных феноменах или структурах социальности. В рамках последнего направления не может не представлять особый интерес концептуализация института образования как одного из потенциальных факторов человеческой деструктивности, констатирующая насилие в качестве определяющего элемента или механизма системы образования.

В свое время французский философ эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо сожалел о распространении образования и изобретении книгопечатания, так как считал, что быть людьми можно и не будучи учеными. Науки и искусства, по его мнению, не принесли никакой пользы человечеству, а лишь сделали

людей несчастными; культура противоположна природе, она толкает человека к неравенству. Однако сам Руссо выход из сложившейся ситуации видел исключительно в развитии культуры, в исправлении мнений людей, т.е. в их образовывании. Можно предположить, что смело обозначив культуру источником всех бед человеческих и тем самым вступив в противоречие с основной установкой философии Просвещения, Руссо прямо или косвенно стал предвестником целого ряда теорий, усматривающих как в культуре, так и в отдельных ее институтах некое репрессивное начало. Современное видение сущности этого противоречия способствовало высвобождению принципиально новых и достаточно неожиданных идей, в том числе и тематизации образования как института насилия. Однако следует подчеркнуть, что то насилие, которое полагается этими теориями в качестве неотъемлемой составляющей системы образования, непосредственно не относится к категории человеческой деструктивности, но потенциально может рассматриваться и нередко рассматривается как ее предпосылка.

Основная часть. Термин «образование» в обыденной жизни употребляется для обозначения направленно-познавательной интенции человека и ассоциируется со школой, профессиональной ориентацией, обладанием знанием, свидетельствующем о прохождении определенного периода обучения и усвоения системы знания, служащего основанием для конкретно-специфического рода деятельности. Образование во все времена позиционировалось как абсолютное благо. Но более глубокий и детальный анализ этого социокультурного феномена позволяет обнаружить некие имманентные стороны, которые обретают определенный динамизм лишь в акте встречи двух субъективностей: личности ученика, в той или иной форме востребующего образование, и личности учителя как субъекта обычно декларативной социально-информационной реальности. В основном этот динамизм отвечает социальным ожиданиям и обеих сторон, и общества как третьей стороны, но это только при поверхностном рассмотрении. В идеале образование есть одна из форм актуализации субъективного начала, т.е. такой активно-направленный процесс, когда встречаются интенции ожидания, открытия смысла и уяснения значения со стороны ученика, равно как и обращенность к нему учителя со стремлением объяснения, толкования, передачи ожидаемого учеником знания. Результативность такой встречи-общения в немалой степени будет зависеть от единения, совпадения двух полей субъективности, хотя ведущей стороной этого единства традиционно полагается учитель. Любое знание есть некая заданная система, свод идей, правил, конструктов, освоению которых должны способствовать бесконечное множество методических рекомендаций и соответствующий им перечень требований. Парадокс же познавательно-образовательного общения коренится в открытости двух субъективностей, в их незавершенности и, как следствие, в актуализации потенциальной возможности каждой из сторон, что онтологически обуславливает не только возможность плюрализма, но и бесконечность вариативности результата всякого образовательного акта. Но если тема детерминации позитивной результативности познавательно-образовательного общения разработана достаточно хорошо, то тематизации потенциально негативной реакции на целенаправленный образовательный процесс как таковой практически не существовало вплоть до последнего времени.

Систему образования нередко называют стовым хребтом любой цивилизации, «генетической матрицей», с помощью которой воспроизводятся в последующих поколениях социальные ценности и, одновременно, пороки. Выступая во все времена индикатором общего состояния культуры, наиболее ярко отражая в себе все сущностные перипетии культурного бытия, система образования неоспоримо является одним из самых действенных механизмов целенаправленной и последовательной социализации индивида, основу которого и составляет система взаимодействий двух субъективностей, динамизм которой с необходимостью предполагает постоянный взаимообмен, взаимоконфигурируемость составляющих ее частей. Однако, как выяснилось, вектор отношений «Я – Другой» в системе образования исторически имел и имеет вполне одностороннюю направленность, фактически подчиняющуюся правилу «Раба – Господин», поскольку формирование «Я» в таком случае является следствием активности «Другого». Техника подчинения как проявление заботы о человеке, реализуемое в образовании на протяжении всей цивилизованной истории, рационализируется как то, что необходимо «для его же блага». Подобная стихия насилия обнаруживается в образовании, как правило, в большей степени, в более обнаженной форме, нежели в других институтах, не связанных с целенаправленным формированием человека. Эта идея не звучит столь неожиданно, если имеют в виду исправительные учреждения или армию, ибо и то, и другое включено в систему образования. Когда же речь заходит о школе средней или тем более высшей, то тема насилия, возведенного в ранг целого института, воспринимается как нечто не увязывающееся со стереотипами общества. А стереотипы таковы, что понятие образования всегда позиционируется в сознании социума, в то время как понятие насилия ассоциирует исключительно негативные эмоции. Однако педагогика является инструментальным претворением технологии насилия, осуществляемого обществом над его членами в целях выживания человека как биологического вида. Любое биологическое сообщество, ведущее стадный образ жизни, в особенности желающее выдержать конкурен-

цию с другими видами, должно создать и поддерживать определенную структурную организацию, готовность и умение его членов жить и взаимодействовать в рамках этого сообщества. Система образования создает, формирует, «творит» нового члена сообщества, а этот процесс невозможно осуществить без внешнего насильственного действия.

Если отвлечься от аксиологического и экзистенциального момента, то насилие – это воля к изменению внешнего мира, такая воля, которая не считается с тем, что внешний мир имеет свои законы развития, что существует некоторое внутреннее единство активной воли субъекта и изменяемого им мира. Там где существует насилие, там эта воля полагает, что мир – это совершенно аморфная материя, которую можно формировать как угодно и из которой можно вылепить что угодно. Соответственно и образование рассматривается как такое формирование личности, которое предполагает целенаправленное изменение Учителем Ученика. Причем это изменение, принципиально не может совпадать с целями самого Ученика, ведь предполагается, что у последнего еще нет и не может быть никаких целей. Ученик *должен* подчиняться стилю мышления педагога. Исходят из того, что Ученик – это чистая доска, а также из того, что время образования – это собственно не сама жизнь, а только подготовка к жизни. И дальше начинаются парадоксы: образование обязательно предполагает в той или иной мере насилие, человек, претерпевший насилие, *более образован*, чем тот, кто этого насилия не претерпел. Но человек, претерпевший насилие, также и *унижен* [3, с. 10]. Другими словами, человек есть не цель воспитания и образования, а инструмент в достижении общественной потребности. Эта общественная потребность может восприниматься индивидом через задачу изменения собственно личности («развитие личности»), но, в конечном итоге, само понятие личности включается в общественный контекст как часть общественной потребности. Обществу необходима не индивидуальность, а вписанность индивида в общество, его принципиальный конформизм к существующей системе общества [4, с. 263]. Загнанность человека в столь жесткие социокультурные рамки нередко и вызывает тот самый побочный эффект, обозначенный в данном контексте как проявление человеческой деструктивности, а у Ницше, например, именуемый как проявление сильной воли к власти. Однако это только один аспект проблемы.

Вся наша жизнь есть последовательная смена наших «я», но скорость и интенсивность этих смен разнятся от индивида к индивиду. Любое полученное знание в большей или меньшей степени изменяет нашу картину мира, а значит и нас самих. В течение последних ста лет темп жизни увеличивается экспоненциально. Никогда еще человеческие индивиды не оказывались в столь нестабильной ментальной и социальной среде. Конечно, смена «Я» будет происходить в любом случае. Это неизбежный и в целом позитивный процесс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с миром. Но те скорости, на которых он осуществляется сегодня, деструктивны для человека, а образование еще интенсифицирует и углубляет этот процесс.

Сегодня у человека практически нет выбора – получать образование или не получать. Образование становится желательным для всех. Понятно, что подобная установка обусловлена объективными требованиями, предъявляемыми к члену общества: без соответствующего образования невозможно успешно реализовать себя в мире. Приступая же к получению образования, индивид бессознательно приносит себя в жертву своей будущей личности, и в этом смысле образование вновь сопряжено с хотя и латентным насилием, но все же насилием. В процессе обучения индивид неизбежно и возможно весьма кардинально изменится, при этом он вынужден согласиться, что плодами его образования будет пользоваться Другой, тот Другой, каким ему только суждено стать [2, с. 165]. Складывается абсолютно парадоксальная ситуация: человек получает образование, чтобы измениться, но получая образования он жертвует собой. При этом индивид невольно включается в некий режим ожидания (себя или других), но, как правило, рано или поздно сталкивается с извечной проблемой между должным и действительным. Последнее в свою очередь не может не создавать определенное эмоциональное напряжение, ощущение неудовлетворенности, дискомфорта, тревожности. Другими словами, насилие индивида над самим собой в форме добровольно-принудительного пребывания в стихии образования не всегда способствует формированию позитивного мироощущения, выработке жизненных стратегий, целиком и полностью отвечающих ожиданиям и запросам общества. Получение образования сродни бросанию игровых костей, а деструктивное поведение человека является своеобразной формой самозащиты.

В современной системе образования четко прослеживается дифференциация на элитарное и массовое образование, а возможность платного обучения делает массовое образование еще более массовым. Фактически, для маргинального субъекта ситуация с образованием только в идеале представляется открытой, поскольку образование для него это лишь потенциальное множество равноположенных пространств. В реальности маргинальный субъект, хотя и находится в ситуации выбора, но сам этот выбор носит вынужденный или принудительный характер. В этом выборе маргинал зависит от целого ряда факторов, среди которых решающими нередко оказываются социальное происхождение, место проживания

ния, уровень уже сформированного интеллекта, учреждения образования, расположенные ближе всего к месту жительства, диапазон специальностей ими предложенный и, наконец, различный конкурс на эти специальности. К этим факторам необходимо добавить и так называемый феномен демографической ямы, вызванный в конце 80-х и начале 90-х годов XX века спадом рождаемости, а сегодня обусловивший определенный дефицит поступающих, что в свою очередь повлекло за собой снижение общего уровня интеллекта среди поступивших. Соответственно, в этом контексте несложно проследить принципиально новый аспект образования как насилия, хотя и не стабильно, но все же проявляющийся в современных условиях. Сегодня не редкость, когда маргинальный субъект, базовый уровень знаний, умений и навыков которого далеко не соответствует установленным образовательным стандартам, оказывается в стихии высшего массового образования. В качестве императива жизненного опыта и ученика, и учителя принято полагать потребность в познавательном-образовательном общении. Считается, что даже при противоположном характере жизненных устремлений и ориентаций ученик и учитель в процессе образовательного общения реализуют свое кредо, свою индивидуально-деятельностную интенцию. Осознанная потребность или интерес в свою очередь целенаправленно конкретизируется в волевом акте, фокусирующем внимание, вследствие чего формируется персоналистически-индивидуальная модель понимания в процессе диалогового общения [1, с. 308]. Потребность, интерес, волевой акт и тому подобное должны предполагать и наличие сильной мотивации к обучению, но сегодня все это зачастую относится к категории должного, но вовсе не действительного. Низкий уровень мотивации обучения, не подлежащий коррекции в силу или явной педагогической запущенности, или собственной распущенности субъекта, сводит к нулю все те составляющие образовательного процесса, которые должны с необходимостью предполагать диалогичность, единение, взаимоконфигурируемость взаимодействия в системе «Я – Другой». В результате вектор взаимодействия двух субъективностей претерпевает характерную деформацию, когда уже Другой начинает выступать в роли Раба, что служит потенциальной предпосылкой возникновения нового поля напряженности, а значит и проявлению новой волны деструктивности в том или ином виде. «Другой», фактически, оказывается заложником низкого уровня обучаемого, что сопряжено, как это ни парадоксально, с вынужденным отказом от исторически традиционного для высшего образования уровня ожиданий. В конечном итоге выходит, что образование в современной, посттрадиционной социальной инфраструктуре – это в сильной степени и по существу авантюра [5, с. 92].

Заключение. Человеческая деструктивность, под которой в целом понимается отклоняющееся, разрушительное по силе, а потому социально неодобряемое поведение, относится к числу наиболее серьезных проблем, перед которыми сегодня оказалось человечество. Образование может поднять человека как на вершины личностного и социального успеха, так и, наоборот, морально опустошить, душевно надломить, и как результат, возможна защитная реакция в форме деструктивности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райкова, Л.М. К метафизике субъективности в образовании / Л.М. Райкова // *Философия образования: сб. материалов конф. Сер. "Symposium"*, вып. 23. – СПб.: С-Петербург. филос. о-во, 2002. – С. 305 – 308.
2. Тимофеева, М.С. Образование и насилие / М.С. Тимофеева // *Образование и насилие: сб. ст.; под ред. К.С. Пигрова.* – СПб.: Изд-во С-Петербург. гос. ун-та, 2004. – С. 155 – 169.
3. Пигров, К.С. К осмыслению некоторых методологических приемов / К.С. Пигров // *Образование и насилие: сб. ст.; под ред. К.С. Пигрова.* – СПб.: Изд-во С-Петербург. гос. ун-та, 2004. – С. 7 – 12.
4. Феоктистов, Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики / Г.Г. Феоктистов // *Образование и насилие: сб. ст.; под ред. К.С. Пигрова.* – СПб.: Изд-во С-Петербург. гос. ун-та, 2004. – С. 251 – 265.
5. Толпыгин, Д.А. Социальное пространство образования. Образование как авантюра / Д.А. Толпыгин // *Философия образования: сб. материалов конф. Сер. "Symposium"*, вып. 23. – СПб.: С-Петербург. филос. о-во, 2002. – С. 91 – 97.

Поступила 16.11.2007