

СВОБОДА ВЫБОРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития. Это не формирование человека с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личности, способной принимать самостоятельные решения, компетентной, ценностно ориентированной, готовой включаться в новые виды деятельности и выполнять новые для себя роли. Для этого личности необходима свобода выбора поступка, поведения. Свобода есть там, где есть из чего выбирать. Пространство выбора должно соответствовать пространству возможностей.

Для современного общества важным является поведение личности в условиях рынка, а значит и в условиях конкуренции. На наш взгляд, к личности применимо такое понятие, как конкурентоспособность.

Мы рассматриваем конкурентоспособность как важнейшее качество личности, которое подразумевает:

- профессиональную, общекультурную и методологическую компетенцию;
- креативное и рациональное мышление и поведение;
- способность объективно оценивать требования работы и творчески подходить к решению проблем, сделать все возможное для осознания подходящего варианта будущего и не дать втянуть себя в водоворот неудач;
- определение своего места в мире ценностей;
- эффективное лидерство;
- человеческий фактор.

Обратившись к ряду философских концепций, раскрывающих категорию свободы выбора, и проследив ее влияние на такие понятия, как ценность, самоопределение, смысл жизни, мы можем утверждать, что свобода выбора является основой жизнедеятельности любой личности. Следовательно, важнейшим фактором, способствующим развитию конкурентоспособной личности, в нашем исследовании является свобода выбора.

Свободу невозможно рассматривать без таких понятий, как «свобода воли», «деятельность», «личность», «выбор», «самоопределение», т. к. именно они являются основополагающими в раскрытии признаков этой категории. Свобода всегда проявляется в личности через деятельность.

В науках о человеке дилемма свободы – детерминизма применительно к человеческим действиям на протяжении многих столетий яв-

лялась одной из центральных. Стремлением к свободе, способам ее осуществления пронизана вся история человечества. В историко-философской традиции первой версией свободы было представление о судьбе, роке, божественном предначертании. Соответственно проблема свободы в философии вставала в связи с проблемами воли («свобода воли») и выбора («свобода выбора»).

Начало этому положили античные философы (Сократ, Платон, Аристотель), эпикурейцы и стоики, которые разделяли «человеческое устремление» и существование «по природе», утверждая за человеком его право на выбор. В эпоху средневековья понятие божественного предначертания не оставляло места индивидуальной свободе человека. Тезис о богоподобии человека, его божественной природе предполагал возможность человека влиять на свою судьбу. «Поступать свободно – значит действовать, ориентируясь на идеал блага, согласуя личные устремления с общественной справедливостью», – отмечал Фома Аквинский.

Решительный поворот философии к категории свободы происходит в Новое время, когда человек становится центром ценностных отношений. Переход от естественной свободы, ограниченной силами самого индивида, к моральной свободе возможен через использование моральных законов, которые люди приписывают самим себе, считали просветители (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро). Проблема соотношения «свободы воли» и нравственного закона, когда свобода человека стоит на перепутье между Богом и природой, бытием и небытием (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель), становится центральной в немецкой классической философии XVIII-XIX веков. Согласно И. Канту свобода возможна лишь в сфере нравственной закономерности, Г. Гегель же был убежден, что история человечества – это процесс осознания свободы.

В XIX веке выделились три позиции по отношению к проблеме свободы: «Свобода есть познанная необходимость», – эти слова принадлежат Г. Гегелю. Все в мире подчинено силам, действующим непреложно, неотвратно, они подчиняют себе и деятельность человека, и если эта необходимость не осмыслена, не осознана человеком – он ее раб, если же она познана, то человек обретает способность принимать решение со знанием дела. В этом и выражается его свобода воли. К. Маркс видел в необходимости выражение закономерного, объективного, обусловленного хода развития событий. Ф. Энгельс считал, что «человечество готово совершить скачок из царства необходимости в царство свободы».

Значение свободы для самореализации человека, осмысленное еще в древности, в центр же своего учения эту проблему поставили экзистенциалисты (М. Хайдеггер, К. Ясперс, французские философы и писатели Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю, российский философ Н.А. Бердяев).

В XX веке выдвигается ряд новых идей, формирующих новую философскую и педагогическую систему. Главные из них:

- идея главенства изучения жизни отдельного человека над изучением больших человеческих общностей;

- движение от идеи свободного и разумного человека, способного кардинально переделать природу, общество и себя лично, к человеку, детерминированному экономикой, политикой, религией.

Такие же идеи в дальнейшем развивали «постмодернисты», чье движение в 80-90 годы XX в. достигло пика своего развития (Ж. Деррида, Ж. Батай, П. Рикер, Р. Барт, Ю. Хабермас).

Современные философы (Р. Мэй, В. Франкл, В.В. Шаронов), обобщая накопленный опыт и исходя из особенностей развития современного общества, выдвинули ряд новых подходов к пониманию свободы:

- отказ от абсолютизации областей свободы и необходимости;

- персонификация и индивидуализация свободы;

- рассмотрение структуры необходимости и свободы в диалектике их структурных взаимодействий;

- рассмотрение взаимодействия природы и необходимости как противоречия человеческого бытия.

Проследив эволюцию категории свободы и свободы выбора на различных этапах развития философской мысли, можно утверждать, что «свобода есть осознанный выбор человеком линии своего поведения».

Свобода выбора в XX веке становится не только философской и педагогической, но и психологической категорией. В психологии с начала XX столетия характерно новое осознание свободы. Начало этому было положено Ф. Ницше, который первым противопоставил негативной характеристике «свободы от» позитивную «свободу для». Именно позитивную «свободу для» психологи считают предметом изучения. Д.А. Леонтьев, сделав обзор основных подходов к проблеме свободы в современной психологии, определил два течения: экзистенциально ориентированных (Р. Мэй, В. Франкл, Э. Фромм) и академических теорий (А. Бандуры, Э. Деси, Р. Райана, Р. Харре).

Данная категория изучается в человекознании с разных позиций: как способность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью (К.А. Абульханова-Славская, Т. К. Ахayan), как способ взаимодействия личности и общества, как готовность к рациональной организации времени, как способность к саморегуляции (Л.И. Божович, А.В. Мудрик).

Пути регуляции общественных отношений на основе компромисса между свободой и необходимостью предлагает И.А. Егоров, считая свободу основой общей теории регуляции. Он основывается на противопоставлении двух полярных точек зрения: И. Пригожина и И. Стингера, отрицающих существование свободы, и Г. Гегеля и К. Маркса, признающих наличие свободы и оправдывающих любое стремление к ней.

Введение двух исходных категорий (в их новом понимании) – свободы и необходимости, – отличающих сферу человека и общества от неживой природы, позволяет понять процессы детерминации. И.А. Егоров считает, что возникает новая категория – регуляция и саморегуляция как процесс взаимоприспособления, взаимодействия свободы и необходимости. Определяя необходимость как область фундаментальных ограничений, уже на этой стадии анализа автор утверждает, что детерминизм есть предельный случай во взаимодействии свободы и необходимости. Действительно, чем ближе подходим мы к области условий, совмести-

мых с жизнью, тем жестче действуют ограничения, тем строже обнаруживают себя причинно-следственные связи, тем все более сужаются, сходя на нет, возможности выживания, тем вернее действует принцип «быть или не быть». В пределе необходимость (в данном выше определении) переходит в детерминизм, а свобода как множество проявлений жизни, как творимое ею многообразие «исчезает».

В самом общем виде проблема регуляции сводится к тому, чтобы отодвинуть предел, задаваемый необходимостью (расширяя общий ареал свободы), или же отойти от него (ограничивая свободу под давлением необходимости).

Отсюда вытекает: во-первых, своеобразие механизмов регуляции в зависимости от уровня и сферы их воздействия, во-вторых, необходимость определенных носителей процесса регуляции, что позволяет также выявить принципиальное различие между процессами регуляции в живой природе и мире человека. В первом случае действует практически напрямую механизм естественного отбора, во втором регуляция осуществляется через сложную систему рефлексивных и социальных «преобразователей». К сожалению, переход от первого принципа ко второму, их совместные действия пока практически не изучены, хотя, по мнению И.А. Егорова, здесь накоплено огромное количество материала.

Свободный выбор как жизнедеятельностная категория является, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, основополагающим фактором, формирующим стратегию жизни. Она, продолжая учение С.Л. Рубинштейна, определяет, что стратегия жизни создается благодаря сочетанию когнитивного (интеллектуальное мышление, прагматизм), эмотивного (смысл жизни), деятельностного (активность, деятельность) компонентов.

Подводя итоги обзора категорий свободы, свободы выбора, самоопределения личности в XX веке, необходимо отметить узловые аспекты проблемы для психологии:

- множественность и многоуровневость регуляции поведения (В. Франкл, Р. Харре);
- разрывы детерминации (И. Пригожин, Р. Мэй);
- осознание как основа свободы (С. Мадди);
- инструментальные ресурсы свободы: внешние – ситуативные и внутренние личностные;
- ценностная основа свободы.

В педагогической науке проблема свободы, свободы выбора рассматривается в контексте субъект-субъектных и субъект-объектных отношений учителя и ученика, приоритетности обучения, воспитания или развития, уровней социализации.

Современная педагогика прослеживает еще одну, новую грань в категории свободы – ее аксиологическое значение. Содержание понятия «ценность» большинство ученых (В.П. Тугаринов, С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, Л.П. Бучева, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В.Я. Ядов) характеризуют через выделение целого ряда признаков, свойственных так или иначе всем формам общественно-научного сознания: значимость, нормативность, полезность, целесообразность. С другой стороны, ценность выступает как суждение, связанное с оценкой существующего предмета, явления человеком, обществом.

Центр ценностных отношений – Человек. А.В. Кирьякова, говоря о ценностной ориентации личности, отмечает, что каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и бытием.

Каждое общество, культурная среда представляет собой результат той духовной работы, которая и формируется как система ценностей.

Гуманная педагогика признает ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. К философии гуманизма примыкают такие направления, как антропософия, педоцентризм, свободное воспитание, природосообразность, неопозитивизм, позитивный экзистенциализм. Предоставить человеку возможность свободно проявления его духовной сущности стремились, разрабатывая свои педагогические концепции, последователи Ж.-Ж. Руссо – И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и Ф. Фребель.

Во второй половине XIX века в педагогическом мировоззрении наметился существенный поворот к «свободному воспитанию», что было обусловлено новой социокультурной ситуацией и подготовило почву для развернувшейся на рубеже веков педоцентристской революции и педагогики ненасилия. В середине века идеи свободного воспитания получили большую популярность в России (И.В. Киреевский, К.Д. Ушинский), у истоков же этого направления в

русской педагогике стоял Л.Н. Толстой. Взгляды Л.Н. Толстого как педагога формировались под влиянием Ж.-Ж. Руссо и А. Шопенгауэра, чьи познания мира отразились в методах обучения, практиковавшихся в яснополянской школе для крестьянских детей. Идеи Л.Н. Толстого получили дальнейшее развитие в деятельности К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова, М. Монтессори и многих других педагогов конца XIX – начала XX века.

Своеобразными манифестами педоцентризма стали книги Д. Дьюи «Школа и общество» (1899) и Э. Кей «Век ребенка» (1900), авторы которых приняли близко к сердцу мысль о следовании за естественным развитием ребенка, о необходимости уважать его личность и предоставлять свободу, преодолевать принуждение в образовании.

Э. Кей назвала в 1899 году грядущее столетие ВЕКОМ РЕБЕНКА.

Широкое распространение получили в 10-30-е годы XX века учебные заведения, созданные приверженцами свободного воспитания, в Германии, Англии, США, среди них наиболее известны:

- «Свободная школьная община» Г. Виникена (1906-1923 гг.);
- «Свободная Вальдорфская школа» Р. Штайнера (1919 г);
- «Школа Саммерхил» А. Нэйлла (1922-1973 гг.);
- Школа Бруно Беттельгейма (1914 г.);
- «Справедливое сообщество» Л. Кольберга (70-80 гг. XX в.).

Г.Б. Корнетов считает, что «последним классиком» свободного воспитания был Александр Нэйлл, который на протяжении всей своей жизни словом и делом отстаивал право ребенка жить и развиваться свободно уже с младенческого возраста.

В 20-е годы в Советской России появилось несколько авторских школ свободного воспитания: Н.И. Поповой (1919 г.); О.В. Кайдановой (1922 г.); С.М. Ривеса, Н.М. Шульмана (1921г.).

Однако изменившаяся политическая ситуация 30-х годов, наступление тоталитарного режима в СССР ликвидировали школы свободного воспитания, педоцентристская революция потерпела поражение и в советской школе до начала 80-х годов установились авторитарные тенденции.

Механизм личностного развития разрабатывался как классиками педагогической науки

(Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), так и современными педагогами (Л.И. Анцифорова, Г.А. Ковалев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин). В настоящее время личностно ориентированный подход в образовании является ведущей тенденцией современной педагогической теории, и практики, хотя и не имеет в современном педагогическом сознании однозначного понимания (Е.В. Бондаревская, В.В. Горшкова, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, Г.А. Цукерман), поэтому есть все основания вести речь о множественности концепций личностно ориентированного образования. Выделим некоторые трактовки этого феномена:

– личностный подход в образовании на уровне обыденного, массового педагогического сознания понимается как этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанников;

– личностный подход рассматривается как принцип синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели – личности;

– личностный подход истолковывается как объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе. Смысл принципа в том, что изменения в жизнедеятельности человека не могут быть объяснены без понимания их места и роли в самореализации личности;

– данный подход трактуется как принцип свободы личности в образовательном процессе в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного личностного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта);

– личностный подход может рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида.

Личностный подход рассматривается нами как путь ее формирования посредством изменения цели и содержания образования, методов обучения и внедрения новых образовательных технологий. Предоставив личности свободу выбора в определении цели, путей ее достижения, мы ставим задачу – помочь личности ценностно самоопределиться, обрести смысл жизни, достойный человека XXI века. Таким обра-

зом, синтез воззрений ученых на свободу выбора позволяет нам обозначить два исходных положения:

– для развития конкурентоспособной личности необходим внешний диапазон свобод,

обеспечивающий возможность выбора;

– однако диапазон свободы выбора предполагает наличие внутренней свободы личности, которая формируется в человеке с позиции его ценностного самоопределения.

Список использованной литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991. - 209 с.
2. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980. - 234 с.
3. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / Антология гуманной педагогики. Вентцель.- М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. - С. 30-216.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Введение в философию образования. - М.: Издательская корпорация "Логос", 2000.-224 с.
5. Егоров И.А. Принцип свободы как основание общей теории регуляции // Вопросы философии. - 2000. - №3. - С. 3-20.
6. Каган М.С. Философия культуры. - СПб., 1996. - С. 415.
7. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей. - Оренбург , 1997 .- С 178.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. П. СПб., 1999, с. 316.
9. Моздалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Научная редакция, вступительная статья, предметный указатель М.В. Захарченко. – СПб: Алетейя, 2000. – 496 с.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1999, 272 с.
11. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996, 95 с.