

Микола Кузін

**ПОНЯТТЯ АВТОНОМІЇ ІНДИВІДА:
НА ПЕРЕТИНІ ПОЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ ЛІБЕРАЛІЗМУ ТА ІДЕЇ ЛІБЕРАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядається поняття індивідуальної автономії в контексті множини відношень між ліберальною освітою та політичним лібералізмом. Здійснюється спроба фундаментальної критики проектів побудови субстантивної метамоделі індивідуальної автономії з позицій соціального конструктивізму та розуміння людини як істоти, здатної до постійної трансценденції поза власні межі.

Ключові слова: ліберальна освіта, автономія індивіда, політичний лібералізм.

M. Kuzin

THE CONCEPT OF INDIVIDUAL AUTONOMY: ON THE INTERCROSS BETWEEN POLITICAL THEORY OF LIBERALISM AND THE IDEA OF LIBERAL EDUCATION

Numerous verifications of liberalism theories and liberal education projects encompass the common ideal of recognizing the liberty as an ultimate value. The article starts its argumentation with the idea that the common for the both projects general concept of liberty is empty, unless the philosophical anthropology foundations that establish it are clarified. In the other words, the content of the concept of «liberty» should be considered as derivation out of a specific philosophical anthropology project that justifies its value, describes its sense, defines limitations, provides criteria of its realization. In this sense the idea of liberal education is thematically broader than political liberalism projects. Regarding the liberal education in the context of liberalism as a political theory, the situation changes. This situation is being examined from the standpoint of system theory and implications from metamodel of socio-political fabric as it posed by liberalism theorists. Considering the concept of individual autonomy that is stated to be the aim of liberal education, a special attention is given to an attempt of fundamental critique against the projects that aim to propose a substantive metamodel of individual autonomy. This critique is based upon social constructivism approach and treating a human being as the one who is potentially capable for constant transcendence its own limitations. Finally, in a rather descriptive way it is proposed a normative interpretation of what the individual autonomy might be, finding the argumentation for it in Sufi tradition and intuitions of I. Berlin.

Key words: liberal education, autonomy of individual, political liberalism.

Н. Кузін

ПОНЯТИЕ АВТОНОМИИ ИНДИВИДА: НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЛИБЕРАЛИЗМА И ИДЕИ ЛИБЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В статье рассматривается понятие индивидуальной автономии в контексте множества отношений между либеральным образованием и политическим либерализмом. Осуществляется попытка фундаментальной критики проектов построения субстантивной метамодели индивидуальной автономии с позиций социального конструктивизма и понимания человека как существа, способного к постоянной трансценденции сквозь собственные рамки.

Ключевые слова: либеральное образование, автономия индивида, политический либерализм.

Численні версифікації теорій лібералізму та проектів ліберальної освіти охоплює спільний ідеал – визнання граничної цінності свободи. Можна зазначити, що ліберальна освіта переймається тим, яким чином суб'єкт може досягти найповнішої свободи і що, власне, означає «бути свободним». Лібералізм як політична теорія зосереджує увагу на інтерсуб'єктивному вимірі: яким чином налагодити суспільне співжиття для індивідів, за кожним з яких визнається право сповідувати та реалізовувати власне розуміння свободного життя. Оскільки різноманітні уявлення про те, чим є благо, можуть вступати в конфлікт, будь-яка політична теорія лібералізму повинна мати справу із аргументами, що обґрунтовують ситуацію правомірного обмеження свободи індивіда.

З цього ввідного зіставлення проектів ліберальної освіти та лібералізму може видатися, що перший зосереджується на субстантивному, або змістовному аспекті свободи, а інший – на формальному, або процедурному аспекті, що забезпечує її реалізацію. Хоча така площина для порівняння і налагодження розуміння може бути слушною, це, однак, лише один із можливих випадків множини відношень між ліберальною освітою та політичною теорією лібералізму. Причина такої багатоманітності полягає в характері поняття свобода (лат. «liberalis»), що його містять у назві обидва проекти і можуть, відтак, видаватися виключно одноплановими.

Ми беремося стверджувати, що загальне поняття свободи є пустим, доки не прояснено філософсько-антропологічні підвалини, на яких це розуміння свободи тримається. Іншими словами, зміст поняття «свобода» є проекцією конкретного філософсько-антропологічного портрету, що обґрунтовує її цінність, визначає межі та зміст, покладає критерії її реалізації. У цьому смислі ідея ліберальної освіти є тематично ширшою за проекти політичної теорії лібералізму, оскільки кожний філософсько-антропологічний портрет (націоналістичний, християнський, ліберальний, який завгодно) має власне тлумачення змісту «свободи» і, відтак, тої освіти, яка веде до її втілення. У цьому сенсі може йтися про ліберальну мусульманську, ліберальну українську, ліберальну комуністичну освіту.

Політична теорія лібералізму не є тут винятком, при тому що всередині класу ліберальних теорій є свої філософсько-антропологічні, скажемо, школи. Егалітаристи чи лібертаріанці надаватимуть значущість відмінним базовим свободам (приписуватимуть людині різні фундаментальні права), що призводитиме до відмінних «агрегатів» свободи і відмінних цілей, практик та змістів все тієї ж ліберальної освіти. Отже, хоча тематично, або горизонтально, ідея ліберальної освіти є ширшою за теорії лібералізму, розглядаючи ліберальну освіту в контексті лібералізму як політичної теорії, ситуація змінюється.

Якщо дивитися на цю ситуацію з погляду системної теорії, освіта виступає, з одного боку, однією з функціональних автопоетичних систем певного суспільства. Це означає, що вона має власних агентів-бенефіціарів, систему усталених вузлових зв'язків, канали комунікації, практику накопичення та розподілу ресурсів, при цьому існуючи в середовищі взаємодії з іншими функціональними самореферентними системами цього суспільства (політичною, економічною) [6]. Ширша оптика покладає систему освіти як інструмент відтворення суспільно-політичного ладу, саме існування якої обґрунтовується цією метою [1, с. 145]. З цього випливає, що ліберальна освіта із необхідністю *визначається* усталеним суспільно-політичним устроєм. Однак і такий опис відношень (диктат політичного над освітньо-індивідуальним) між політичним лібералізмом та ліберальною освітою не можна вважати достатнім, хоча він є безперечно плідним.

Розглянемо множини цих відношень, в тому числі й означений вплив держави на індивіда через систему освіти, детальніше. Спроба метатеоретичного опису суспільно-політичного ладу, як його зображає політична теорія лібералізму, тримається трьох конститутивних елементів [4, с. 9–12]. По-перше, вона тримається визнання факту плюралізму, тобто існування індивідів-носіїв відмінних поглядів на те, що є благим для кожного з них та для суспільства в цілому. Другою фігурою вимога справдження умов легітимації суспільного устрою, що реалізується через «... (2.1) публічний або прозорий процес, в якому (2.2) (потенційно) всі громадяни беруть участь (2.3) на рівних правах та (2.4) в атмосфері свободи (без страху насильства чи примусу) задля того, щоб витворити множину засадничих принципів та базових інституційних структур, що (в теорії) (2.5) є прийнятними для всіх» [4, с. 10]. Нарешті, по-третє, дотримання умов легітимації суспільного устрою забезпечує появу усталених ліберальних інститутів, закріплених у формі ліберальної (конституційної) демократії.

Розглядаючи ліберальну освіту в контексті політичної теорії лібералізму, для нас є важливими перші дві умови. Визнання факту плюралізму, тобто права індивіда обирати власний спосіб життя, в тому числі такий, що заперечує ліберальну ідеологію, відповідає засадничому пафосу лібералізму. З іншого боку, оскільки тканина політичного, відповідно до другої умови, твориться громадянами, то ліберальна демократія, розглядувана як замкнена система, що прагне власного відтворення, зацікавлена у плеканні конкретних чеснот у своїх громадян – ця настанова і реалізується через систему освіти. Такий висновок може видаватися противним самій ідеї лібералізму, оскільки суперечить вихідній умові визнання плюралізму, проте уважніший погляд дозволяє виявити аргументи на користь такої точки зору. Приклад Ісайї Берліна, знаного противника втручання держави в справи індивіда, слугує гарною ілюстрацією для того, щоб показати, що лібералізм, стверджуючи право громадян визначати, що є благим, втім, водночас, у самому собі несе конкретну ідею благаго.

Справді – і це може видаватися одним із найсильніших аргументів лібералізму – спроба вказувати на те, яке благо сповідувати, містить у собі тоталітарну загрозу. Відтак, зауважує І. Берлін, має існувати недоторкана сфера приватного, у якій кожен індивід сам визначає для себе якого блага йому прагнути. Границі сфери приватного закладаються уявленням суспільства про те, що є нормальним, відображаючись у змісті понять «природного права», «божественного закону», «невід'ємних прав людини». Однак зазначає І. Берлін, «... надавати права, або встановлювати запобіжники проти втручання держави у справи напівголих, неписьменних, напівголодних чи хворих людей, означає насміхатися над їхнім становищем; вони потребують медичної допомоги або освіти *перед тим, як зможуть зрозуміти* чи скористатися розширенням власної свободи» [2, с. 17]. З цього випливає, що перед тим, як за людиною визнати право на користування свободою, вона має «сформуватися». Іншими словами, вона має відповідати певному мінімальному каталогу критеріїв, що слугують підставою такого правонабування.

Практика лібералізму, реалізованого у формі сучасних ліберальних демократій, свідчить, що, фактично, це «формування» покладається двоїтим способом. З одного боку, усталений погляд на «формування» індивіда можна розглядати в контексті висновків розиткової когнітивної психології. Жан

Піаже, засновник цього напрямку, на багатому емпіричному матеріалі показав, що людина, приблизно після завершення пубертатного періоду, проходить всі етапи когнітивного розвитку. Важливо, що ці етапи безпосередньо корелюються із віком. Тому, коли людина сягає етапу формальних операцій (11-15 років), найвищого, на думку Піаже, етапу, є всі підстави визнавати її «сформованою». Відтак закріплений нормативно віковий ценз, що слугує підґрунтям для набуття громадянських прав, є прямим наслідком віри в кореляцію віку особи та її «сформованості». Проблема полягає в тому, що когнітивний аспект розвитку не вичерпує множини якостей людського. Не заглиблюючись у тему, чому когнітивна лінія отримала фундаментальну значущість у культурі, зауважимо, що існує цілий букет інших ліній розвитку, що прямо не корелюють із віком (як то етапи морального становлення, визначених Кольбергом, здатність до емпатичного переживання, творчості, комунікативної компетенції тощо). Тут по-трібно обережно ставитися до уявлення про те, що вік особи є гарантом її «сформованості».

Поряд із цим існує інший погляд, що дозволяє обґрунтовано розглядати досягнення вікового порогу як достатній критерій «сформованості». Ця точка зору підкріплюється принаймні двома аргументами. Перший пов'язаний із проблемою інтерсуб'єктивності і в нашому контексті може бути сформульований так: для того, щоб розуміти, хто є «сформованим», а хто – ні, людина має претендувати на те, щоб вичерпно знати внутрішній світ іншого. Як зауважує Ф. фон Хайек, принципова неможливість це зробити і є, власне, головним аргументом на користь свободи [3, с. 89]. Другий аргумент пов'язаний із шелерівським визначенням людини як істоти, що здатна виходити за свої межі. У цьому сенсі критерію «сформованості» просто не існує, оскільки самої «сформованості» як доведеного стану досягти неможливо. А тому лишається або всім відмовити у «сформованості», або прийняти віковий критерій, яким би конвенційним він не був.

Поряд із емпірично-фундованим віковим критерієм, формування індивіда, з іншого боку, покладається на загальнообов'язкову систему освіти. Разом із її родовими функціями, як то забезпечення тягlosti суспільного буття, передачі культури, формування елементарних для суспільного життя економічних та соціальних навиків, система освіти в ліберальній демократії покликана виконувати й свою специфічну, видову функцію. Йдеться про підготовку індивіда до користування власною свободою, іншими словами, – до закладання умов для автономії індивіда.

Перед тим, як заглибитись у розгляд поняття індивідуальної автономії, коротко підсумуємо наші попередні міркування. Отже, філософсько-антропологічний портрет, що лежить в основі будь-якої суспільно-політичної теорії, визначає зміст поняття «свобода» і образ «вільної людини». Система освіти, розглядувана в контексті конкретної політичної теорії, є одним з найдієвіших інструментів для реалізації цього розуміння. У випадку із політичною теорією лібералізму, за індивідом закріплюється, з одного боку, право самостійно визначати, що для нього є благим, однак, з іншого боку, логіка політичного лібералізму як системи, що прагне власного відтворення, вимагає культивування конкретного типу індивіда. Ця суперечність долається через впровадження поняття «сформованості» індивіда, що розмежує ситуації, коли індивід «не може» користуватися власною свободою, і ситуацію, коли за ним визнається здатність користуватися її плодами. На практиці, лібералізм забезпечує це формування у двоїстий спосіб: з одного боку, через емпірично-фундований віковий критерій (який ми пов'язали із висновками розвиткової когнітивної психології), а з іншого боку – через загальнообов'язкові освітні практики. Мету останніх ми описали як формування здатності до індивідуальної автономії, тобто до здатності користуватися власною свободою (в допустимий для співжиття в ліберальній демократії спосіб).

Тож, що таке автономія і чому саме вона покладається метою ліберальної освіти в ліберальній демократії? Адже щастя, спасіння, соціальний добродут, усвідомлення національного духу також видаються привабливими цілями, гідними стати метою освіти індивіда. Причина полягає в тому, що кожна з означених цілей є формулюванням кінцевого, остаточного блага, тоді як ідеал автономії має дозволити індивіду самостійно визначати, що є благим, водночас радикальні формулювання допускають, що благим може бути і свідомий вибір не-щастя, занепаду чи перебування на соціальному дні. Захисники лібералізму при цьому вказують, що в такому ствердженні свободи вибору немає ґносеологічного релятивізму, що сама можливість робити вибір і куштувати його плоди є найвищою цінністю.

Намагання ідеальної формалізації змісту поняття автономії індивіда, визначення універсальних квантитативних критеріїв автономії, її фундаментальних регіонів натикається на чимало труднощів. Ми спробуємо подивитися на проблему побудови ідеальної моделі (метамоделі) індивідуальної автономії. Для того, щоб продемонструвати тематичні області сучасного дискурсу довкола проблеми автономії індивіда в ліберальній демократії – і заразом означені труднощі, – ми проаналізуємо конкретну модель формування індивідуальної автономії. Ми розглянемо модель, що її пропонує М. Левінсон, професор (associate professor) Гарвардської післядипломної школи освіти (Harvard Graduate School of Education).

Професор Левінсон відштовхується від власного формулювання політичної теорії лібералізму. Вона пропонує «слабкий перфекціоністський лібералізм», смисл якого в контексті філософії освіти

полягає в тому, що хоча держава не може змушувати індивідів плекати конкретну ідею блага, вона все ж зацікавлена в цьому і ненасильницьки заохочує індивідів культивувати його. Цим благом власне і є індивідуальна автономія.

Полемізуючи із Р. Дворкіним, М. Левінсон заперечує можливість формалістського визначення поняття «автономія», покладаючи, натомість, що воно завжди є субстантивним. Формалізація змісту цього поняття у неї ґрунтується, найперше, на фундаментальній вимозі сформованого особистісного начала: «... щоб мати змогу робити вибір (що є тотожним автономії)... особа має вже володіти принаймні зародковим характером перед тим, як вона може сподіватися вибрати «інший»» [4, с. 31]. Відтак, висновує М. Левінсон: «... злагоджене, привабливе поняття автономії має включати не лише традиційно визнані умови власне автономної дії (навики критичного мислення, самопізнання тощо), однак й умови для її діяльності (agency), самої особистості...» [4, там само]. Формування особи пов'язується із розвитком та збереженням культурної тяглості. Саме культура дозволяє «... обмежити вибір можливостей для індивіда до прийняттого рівня, і таким чином забезпечити від аномії – паралічу, що є результатом глибокої тривоги та неважливості щодо рішень, до яких треба звернутись, не маючи орієнтирів» [4, там само].

Далі, М. Левінсон виводить вимогу багатоскладової ідентичності для повноцінної автономної дії. Причина полягає в тому, що в тому випадку, коли «... дехто присвячує себе єдиній найвищій цінності, тоді він не може поставити її під сумнів, не кажучи вже про те, щоб зріктися її – без того, щоб не поставити під сумнів або зректись самого себе, – спосіб, що для більшості людей означатиме нервовий зрив, якщо не гірш» [4, с. 33]. Для прикладу автор пропонує розглянути таку собі сестру С'юзен, мовчазну черницю кармелітського ордену. Вказуючи, що вона присвятила все своє життя служінню Господу, відмовившись від світської родини чи близьких друзів, М. Левінсон наголошує, що у випадку сестри С'юзен не може йтися про автономію. «Я переконана, що за цих умов практично неможливо... бути цілковито автономною, оскільки автономна дія вимагає здатності ґрунтовно поставити під сумнів її присвяту Господу» [4, с. 33].

Отже, М. Левінсон визначає автономію як субстантивне поняття, смисл якого пов'язується із діяльністю укоріненого в культуру індивідуального особистісного начала, що має багатоскладову ідентичність і здатність ставити під сумнів будь-яку сповідувану цінність. Регіонами поняття автономії називаються «достатньо розвинуті» моральнісний, духовний, естетичний, інтелектуальний та емоційний вимір особистості.

Попри те, ще розгорнута М. Левінсон аргументація може звучати слушно, поглянемо на неї критично. Спосіб, як обґрунтовується значущість культури для формування особистісного начала, – забезпечення від гнітючої множини вибору, – швидше випадає на втечу від свободи у дусі риторики Великого Інквізитора, аніж на встановлення життєвих орієнтирів. Крім того, культурно-фундовані орієнтири життєсвіту є потенційно недіалогічними і можуть тяжіти швидше до інкапсуляції, ніж до відкритості світу і власне автономної дії. Врешті в термінах авторки культурна ідентичність, що покладається фундаментально значущою, є так само однією з форм ідентичності, яку слід ставити під сумнів.

Щодо самої цієї настанови запитування сповідуваних цінностей, феноменологічний підхід дозволяє нам припустити, що така настанова є наслідком генералізацієї власної досвідної структури професора Левінсон, яка у своєму досвіді не мала переживання безпереднього досвіду божественного, що випалює будь-який сумнів щодо граничної цінності пережитого – такий досвід, який могла мати сестра С'юзен. Це не означає, що досвід вигаданої сестри С'юзен має більшу значущість, ніж досвід професора Левінсон, або ж навпаки; це означає, що поняття автономії потребує глибшої розробки поняття досвіду і цінності.

Людина – це істота, що потенційно здатна до трансценденції, постійного виходу за встановлювані межі. Будь-яка спроба конститутивного визначення границь людського, відтак, зазіхає на обмеження її природи. Для того, щоб прагнути виходити за власні межі, людина має відчутти на власному досвіді цінність та переваги такого руху. Становище, у якому перебуває людина в конкретному моменті має свою цінність, свої переваги та недоліки. Якщо змушувати людину насильно покинути стоянку свого моменту, нав'язувати їй визначену ідею блага, людина, пов'язана із цінностями власної стоянки, не буде в змозі ані адекватно скористатися нав'язуваним благом, ані діяти відповідно до викликів, що породжує нова стоянка. Єдиний вірний спосіб переходу – коли людина самостійно усвідомлює обмеження власної стоянки і прагне руху далі.

Цей опис становища людини у світі, поданий у термінах суфізму [5], доповнений далі інтуїціями І. Берліна, здається нам ближчим до нормативного опису поняття автономії в ліберальному суспільстві. Кожне суспільство керується власним уявленням про норму індивідуальної свободи: «... існують границі, не штучно наведені, всередині яких людина має бути недоторканна, ці границі визначаються в нормативних термінах (in terms of rules) настільки довго й схвалюються настільки широко, що їх пошанування увійшло в саме поняття того, чим є нормальна людська істота» [2, с. 28]. Пам'ятаючи про характер соціального конструювання цієї норми, можна, відтак, визначати мінімальний каталог критері-

рив, що дозволяють суспільству вирішувати поточні питання тягlosti суспільного буття – кого саме і чому не допускати до участі в суспільному співжитті, кого вважати автономним, кого пошанувати, а кого цькувати. Проте покладати зумовлену соціальним буттям норму підставою подальшого втручання в життя індивіда чи намагатися ідеально формалізувати її – означає покладати ці границі абсолютними. Підмінити ставлення до людини як істоти, здатної до постійної трансценденції недосконалим розумінням людини як соціальної істоти.

Зважаючи на цей погляд, завдання ліберальної освіти в контексті розвитку індивідуальної автономії (понад здатність включатися у соціальне буття і розвиток поважливого ставлення до Іншого) – формування настанови самостійного дослідження меж власного життєсвіту, причин його формування, розважливий погляд на його цінності та негаразди. Така освіта не може обмежуватися шкільними чи університетськими роками; справді ліберально настанова має включати формування потягу до постійного, ціложиттєвого самрозвитку. Політична теорія лібералізму, що стверджує невтручання у вибір автономним індивідом свого образу благого життя, однак допомагає йому у становленні автономної дії, є, відтак, адекватним політичним проектом для такого завдання.

Література:

1. Бурдьє П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: Элементы теории системы образования / П. Бурдьє, Ж.-К. Пассрон ; пер. с фр. Н. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 272 с.
2. Berlin I. Two Concepts of Liberty // *Liberalism and its Critics* / ed. by Michael J. Sandel. – NY : New York UP, 1984. – P. 15–36.
3. Hayek F. Equality, Value, and Merit // *Liberalism and its Critics* / ed. by Michael J. Sandel. – NY : New York UP, 1984. – P. 80–99.
4. Levinson M. *The Demands of Liberal Education*. – Oxford: Oxford UP, 1999. – 237 p.
5. Nurbakhsh J. *Spiritual poverty in Sufism*. – London: Nimatullahi Publications, 1984. – 166 p.
6. Qvortrup L. Society's Educational System – an Introduction to Niklas Luhman Pedagogical Theory // *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning* Vol. 1 – Issue 1 – 2005. Режим доступу: <http://www.seminar.net/files/LarsQvortrup-SocietysEdSystem.pdf>.

Рецензент – доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту Вищої освіти НАПН України **О. Є. Гомілко**