

УДК 37(091)

Е.В.Иванов, А.Е.Иванов**Ж.-Ж. РУССО И Л.Н. ТОЛСТОЙ О СВОБОДЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ***Институт непрерывного педагогического образования НовГУ*

The paper characterizes two approaches to the idea of freedom as a pedagogical phenomenon historically developed in Russia and the West. The author suggests a contemporary view on the problem through the analysis of famous philosophical teachings by J.-J.Rousseau and Leo Tolstoy.

Свобода давно уже признана одной из наиболее значимых индивидуальных и социальных ценностей человечества, а также одной из самых сложных научных категорий, постижением сути которой по сей день занимаются представители различных областей знания. Изучение этой проблемы имеет многовековую историю и разнообразие всевозможных подходов и трактовок. Данное понятие употребляется очень широко и экстраполируется на многие жизненные ситуации и процессы, а потому является очень актуальным для людей и с течением времени высвечивает в себе все новые и новые грани, заставляя переосмысливать прежние представления и теоретически обоснованные точки зрения.

В условиях продолжающейся с Нового времени либерализации общественной жизни и сознания людей и постоянно усиливающейся дифференциации научного знания характерной чертой изысканий на проблемном поле свободы становится рассмотрение ее теоретической сущности и прикладного характера в логике той или иной научной дисциплины (философия, социология, экономика, право и др.).

Что касается педагогических исследований в этой области, то их число в мире и в прошлом, и в наши дни достаточно велико. Однако за исключением отдельных теорий, базирующихся на конкретных философских и психологических учениях (философская антропология, экзистенциализм, прагматизм, фрейдизм и др.), все они, как правило, имеют практико-ориентированную направленность на определение плюсов и минусов, а также возможностей и вариантов внедрения свободы в учебно-воспитательный процесс,

не вдаваясь в глубинный научный смысл данного неоднозначного понятия.

С конца 80-х годов прошлого века проблематика свободы после длительного перерыва вновь стала вызывать повышенный интерес у многих отечественных ученых, в том числе и педагогов. Причины этого — в демократизации общественной жизни и внедрении рыночных реформ, сопровождающихся принятием либеральных ценностей западного образца. Начавшееся на этой волне реформирование российской школы в качестве главного ориентира выбрало гуманистические приоритеты, нацеленные на свободное развитие каждого ребенка, и тем самым детерминировало активные поиски ученых в этой области в историко-педагогическом и теоретико-прикладном аспектах. Все эти исследования сыграли и продолжают играть значимую позитивную роль в эволюции отечественной педагогической науки и практики, но в то же время не дают фундаментального осмысления феномена свободы в педагогическом измерении. О роли, значении и разнообразных формах проявления свободы в образовании говорится много, в то время как философско-педагогическая суть данного понятия почти не анализируется. Создается обманчивое впечатление, что существуют якобы некие универсальные представления о свободе, всем давно известные, общепризнанные и исторически апробированные в различных сферах социокультурной жизни, включая обучение и воспитание. При этом, как правило, ориентация идет на аккультурацию западных образцов и, соответственно, на одностороннее понимание исследуемой категории в ее негативном смысле как «свободы от».

В настоящей статье делается попытка показать и охарактеризовать два основных подхода к пониманию сути свободы как педагогического феномена, исторически сложившихся на Западе и в России, путем анализа взглядов наиболее известных и авторитетных в данном вопросе мыслителей — Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого.

Видный представитель эпохи Просвещения Ж.-Ж.Руссо (1712 — 1778), пожалуй, был первым, кто на страницах своего романа-трактата «Эмиль, или О воспитании» попытался теоретически осмыслить в философско-педагогической плоскости значение и место феномена свободы. К этому его побудили размышления о негативном содержании историко-культурного генезиса человеческой цивилизации, которая, по мнению мыслителя, все дальше отдалается от предначертанного ей Богом естественного пути развития.

Ключом к пониманию взглядов Ж.-Ж.Руссо является его дуалистическое, сенсуалистическое («интуитивистское») мировоззрение. Как дуалист он верил в то, что Бог создал совершенный свободный мир и отдал его людям, которые не захотели жить в естественном божественном состоянии, а начали творить собственную культуру и, уклоняясь от предначертанного им свыше идеального существования, попали в рабство самими сделанными искусственными ограничениями. Как приверженец сенсуалистических воззрений автор «Эмиля» исходил из признания иррациональности мира, противопоставляя детерминированному объективными обстоятельствами рассудку — чувство, а зависящей от него (рассудка) сознательной воле человека — идущий от Всевышнего свободный природный инстинкт. Таким образом, отрицая создаваемую людьми по заранее определенному плану культуру, Руссо в качестве главных ее пороков выделял тесно связанные между собой искусственность и рассудочность. Именно они, по его мнению, лишают человека дарованного Богом естественного состояния и права жить свободно.

Говоря «Нет!» культуре, которую Ж.-Ж.Руссо отождествлял с рабством, он звал человечество «Назад, к природе!» — к природе, ставшей для него, по сути, синонимом свободы. Только понимание и следование этому, считал мыслитель, поможет людям избавиться от старых и новых пороков, обрести личное счастье и социальный мир. Важным шагом в данном направлении должна была стать замена искусственно сложившейся в ходе культурной эволюции системы домашнего и школьного воспитания «естественным воспитанием» растущего человека на лоне природы, в основание которого заложен принцип свободы [1].

И в общенаучном и в педагогическом смысле Ж.-Ж.Руссо рассматривал свободу, главным образом, в ее негативном измерении, как «свободу от». По справедливому замечанию С.И.Гессена, «она для него не цель, а факт воспитания, готовая и данная обстановка жизни воспитанника» [2].

Имея главной задачей помочь ребенку раскрыть врожденные идеальные черты, Ж.-Ж.Руссо предлагает погрузить его в естественную природную среду, где свобода будет средством избавления от любых форм внешнего гнета. Однако при этом, правда, признается необходимость косвенных воздействий воспитателя,

направляющего подопечного путем создания тех или иных педагогических ситуаций. Т. е. при сохранении полной свободы действий рекомендуется оказывать неосознаваемое самим растущим человеком влияние на его волю и выбор. Иными словами, сверхзадача наставника здесь состоит в том, чтобы, постоянно наблюдая за воспитанником и обеспечивая ему ощущение полной свободы, тем не менее, периодически, в нужные моменты ненавязчиво управлять его мыслями и желаниями, побуждая преодолевать «внезапно» возникающие естественные препятствия.

В этой связи хочется указать на особую важность внешне незаметной роли педагога в системе, в которой он, на первый взгляд, вроде бы и не нужен. Сам Ж.-Ж.Руссо, подчеркивая данный факт, называет его даже «министром природы», за что по сей день подвергается уличениям в непоследовательности и противоречивости своих взглядов со стороны отечественных и зарубежных ученых. Это происходит, главным образом, из-за слишком буквального толкования названных спорных слов. В действительности же автор «Эмиля» дает здесь очень важную методологическую и методическую установку своим последователям, призывая их всегда помнить, что при воспитании ребенка в условиях свободы роль педагога не сводится к постепенному самоустранению, а, наоборот, становится хоть и менее внешне заметной, но более весомой и значимой по сравнению с традиционной авторитарной системой.

Рассматривая свободу одновременно и как педагогический и как социальный феномен, Ж.-Ж.Руссо в качестве важнейшей ее характеристики называет неразрывную связь с трудом. По его мнению, лишь тот по-настоящему независим, кто может обеспечить свое существование собственными руками. А это значит, что путь к полной свободе от гнета и необходимости жизненных услуг со стороны других людей и общества в целом идет через овладение различными ремеслами и навыками ведения сельскохозяйственных работ, которые, в свою очередь, должны стать составной и неотъемлемой частью «естественного воспитания».

Давая обобщающую характеристику взглядов Ж.-Ж.Руссо по проблеме свободы как педагогического феномена, отметим следующее.

В своем понимании свободы Руссо синтезирует два подхода: во-первых, исходит из того, что свобода дана человеку изначально, от рождения (естественное состояние и право); во-вторых, утверждает, что в полном объеме свобода обретается в течение жизни, когда, взрослея, ребенок овладевает необходимыми для независимого существования навыками самообслуживания и ручного производительного труда.

Признавая свободу естественным состоянием и естественным правом человека, Руссо провозглашает ее главным принципом соответствующей системы воспитания.

В педагогическом осмыслении свободы он исходит из негативного ее общенаучного понимания как избавления растущего человека от внешних искусственных ограничений, налагаемых реалиями социокультурной жизни и существующими порядками в учебно-воспитательных заведениях с их обезличен-

ными и авторитарными методами и приемами и схоластическим содержанием образования.

По мнению французского просветителя, ребенок от рождения идеален и способен к саморазвитию, самовоспитанию и самообучению, но только в естественной (природной) среде, которая дает ему свободу, реальные (не книжные) знания и опыт и защищает от порочного влияния искусственной и рассудочной западной культуры. Педагог же в этих условиях выступает в роли внимательного и заинтересованного наблюдателя, опосредованно помогающего естественному ходу природного процесса.

Педагогическое осмысление феномена свободы осуществлялось Руссо на некоем идеалистическом уровне [3], недостижимом в реальной практике, но дающем пищу и толчок для дальнейшего развития теории и практики гуманистического образования.

Вслед за Ж.-Ж.Руссо очередной важный шаг в осмыслении свободы как педагогического феномена сделал Л.Н.Толстой. И в прошлом и в наши дни изучению его взглядов было посвящено немало работ представителей различных гуманитарных наук, в которых в той или иной степени затрагивалась и рассматриваемая проблема. Поэтому, критически оценивая отдельные общеизвестные детали и умозаключения, представим некоторые собственные суждения по данному вопросу.

Во-первых, хочется не согласиться с идущей еще от С.И.Гессена и распространенной сейчас точкой зрения по поводу того, что педагогические воззрения Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого во многом схожи и разнятся, по большому счету, только в том, что первый из них искал свободу в природе, а второй — в жизни. Что в целом и тот и другой исходили из ее негативного понимания как избавления от внешнего принуждения, а потому, возведя данную категорию в указанном смысле в ранг главного принципа своих воспитательных систем, сделали их по глубинной сути близкими друг другу.

Действительно, всем известно, что Л.Н.Толстой с интересом читал «Эмиля» и принял некоторые идеи и практические советы его автора. Да, он так же, как и французский просветитель, признавал порочность окружающей культурной действительности и считал, что «идеал наш сзади». При этом, надо отметить, оба верили в то, что дети от рождения совершенны и при правильном воспитании, ни чем ни сковавшем их развитие, способны в будущем изменить мир к лучшему. Однако что касается общего понимания главного для нас термина «свобода», то здесь русский мыслитель ни в коей мере не может отождествляться ни с Ж.-Ж.Руссо, ни с другими характерными представителями Запада. Это объясняется особенностями его мировоззрения и, в частности, приверженностью к сформировавшемуся в России мессианско-этическому подходу к жизни, где главной целью земного существования ставится не задача «иметь», а задача «быть» человеком. Отсюда и присутствующий Толстому антропоцентризм и концентрация не столько на внешней (негативной), сколько на внутренней (позитивной) стороне свободы.

Данная позиция укрепилась в нем после критического анализа таких дающих разнообразие

представления о человеке наук, как богословие, история, философия, а также биология и «натуралистически ориентированная» психология. Все они, по мнению Л.Н.Толстого, по-особому рассуждая о сущности, предназначении и роли человека, едины в том, что он и в социальной жизни, и по своей психосоматической организации несвободен. А значит, реальная человеческая свобода возможна лишь в духовном измерении: «Человек живет духом, а не телом. Если человек знает это и жизнь свою полагает не в теле, а в духе, то закуй его в цепи, посади на железные запоры, он все-таки свободен» [4].

Из этого принципиального постулата, основные черты которого прослеживаются уже в ранних произведениях писателя-гуманиста, видно, что для Л.Н.Толстого свобода — это прежде всего ассоциируемая с духом свобода воли. Поэтому и образование он понимал как путь к себе, как освобождение и обретение своего внутреннего «я». В то же время, будучи убежденным, что «я» ребенка всегда идеально и само знает, что ему нужно для полноценного гармоничного развития, полагался на его свободный выбор и от учителя требовал лишь обеспечения детей всевозможными знаниями, которые их интересуют, вплоть до религиозно-нравственного и философского уровня. Что касается ничем не ограниченной свободы действий в плане школьной дисциплины, посещения занятий, выполнения заданий и т. п., то она выступала в качестве вспомогательного условия для решения обозначенной выше главной задачи. Т. е. внешняя, негативная «свобода от» не была для Толстого самоцелью, а использовалась лишь как средство, способствующее обретению растущим человеком истинной, внутренней (позитивной) «свободы для». Таким образом, смысл свободы здесь заключается не в том, чтобы беспрепятственно совершать различные поступки, а в том, чтобы, раскрывая и саморазвивая свое совершенное «я», стать свободным в мотивах и собственном духовном росте.

Если в ранних своих дневниках Л.Н.Толстой писал о том, что «совершенной свободы нет», что «она состоит в отсутствии принуждения делать зло» и «я допускаю власть рока в том, что не имеет отношения к добру и злу (внутреннему)» [5], то позднее, в книге «Путь жизни», он говорил уже о возможности полной свободы духовного как находящегося в высшем измерении по отношению к внешним и внутренним обстоятельствам и причинам. Именно внутренний, духовный мир определяет индивидуальное глубинное «я» каждого человека, и обретение его и есть путь к истинной свободе. Только в этом случае, по мнению Толстого, люди смогут раскрыть свои врожденные идеальные черты, стать полностью независимыми от любого принуждения, а значит способными правильно самоопределяться даже при сильном давлении со стороны или эгоистическом желании изнутри, и через собственное самосовершенствование изменить к лучшему окружающую их действительность.

Первым шагом на этом пути должно было стать новое, «свободное образование», особую роль в понимании которого играет культивируемый Л.Н.Толстым в течение жизни принцип ненасилия. Именно из него, по сути, вытекают и общие задачи, и частные методи-

ческие требования к организации педагогического процесса.

Как известно, в период работы в Яснополянской школе Лев Николаевич признавал свободным лишь образование, которое понимал несколько шире, чем просто обучение, так как видел в нем средство для вхождения растущего человека в жизнь через самораскрытие и самоформирование собственного внутреннего мира, проверки его на истинность и осознание необходимости братского и любовного единения с другими людьми. Отрицая воспитание (за исключением родительского, от которого никуда не деться) как инструмент насилия над личностью, Толстой не признавал в том числе и предлагаемые Жан-Жаком в «Эмиле» косвенные педагогические воздействия в виде создания тех или иных заранее продуманных ситуаций. В то же время, полностью доверяя детям, он позволял им не только заниматься собственным самообразованием, но и воспитывать друг друга. О чем, правда, в конце концов пожалел, так как увидел, что, находясь в свободной школе лишь по несколько часов в день, ученики не успевают быстро и полностью избавиться от последствий негативного влияния окружающей действительности и в некоторых ситуациях вместо самовыражения своего идеального «я», проявления присущих им от рождения человеколюбия и милосердия копируют увиденный где-то во взрослом мире отрицательный опыт взаимоотношений и устраивают весьма жестокий (хоть и без физических воздействий) самосуд. Примером тому может служить известный факт с наказанием мальчика, воровавшего в школе, очень расстроивший Толстого и заставивший его задуматься об эффективности собственного педагогического опыта.

Давая содержательное наполнение феномену свободы на организационно-методическом уровне в рамках школы, Л.Н.Толстой одновременно переходил в плоскость размышлений о роли и месте образовательных учреждений в социуме. Занимаясь поиском новых форм общественной жизни, он во многом придерживался анархистских позиций и был против государственных институтов власти, угнетающих людей. По его мнению, конкретным способом воплощения в реальность ненасильственного устройства мира является образование, построенное на принципе свободы. При этом особо подчеркивал, что учебные заведения такого рода должны быть полностью независимыми от вмешательства властей и создаваться простым народом, который ближе к идеалам гармонии, чем не имеющая нравственных и духовных корней цивилизованная верхушка общества.

Обобщая все вышесказанное, а также сознательно нами опущенные, всем известные факты из деятельности Яснополянской школы и взгляды Л.Н.Толстого по поводу свободы как педагогического феномена, отметим следующее.

Общее и педагогическое понимание свободы эволюционировало в сознании Толстого в течение жизни вместе с его теорией ненасилия и, осуществляясь в плоскости позитивного толкования, ассоциировалось, главным образом, со свободой воли (духа и поиском Бога в себе) и выбора. Отражая внутреннее

состояние человека, свобода в его понимании не совпадала с современными русскому мыслителю-гуманисту западными (негативными) идеалами независимости от различных форм внешних притеснений, так как, по его мнению, свобода не может быть дарована извне — каждый должен обрести ее в себе самом.

Путь к личной свободе и обществу без насилия Толстой видел в образовании, основанном на естественной потребности растущего человека в соответствии с собственным выбором получить знания, дающие ответы на интересующие его вопросы о своем «я», Боге и окружающем мире во всем существующем разнообразии.

Идеализируя ребенка, он не допускал возможности целенаправленных воспитательных воздействий и говорил о необходимости обеспечения условий для свободного гармоничного развития его совершенной природы, признавая тем самым взаимозависимость внутренней и внешней сторон свободы в педагогическом процессе.

В системе Толстого учитель не должен ни прямым, ни заранее подготовленным (путем создания специальных педагогических ситуаций) косвенным образом влиять на волю и выбор детей, а быть равноправным участником образовательного процесса и, позволяя ученикам действовать по собственному усмотрению, следовать в русле их интересов и потребностей.

Неразрывно связывая образование с жизнью, Толстой считал необходимым доверить создание школ самому народу и делать их похожими на крестьянские избы, избавляя от парт и других сковывающих ребенка атрибутов казенного образовательного учреждения.

Таким образом, в отличие от Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой свои гуманистические убеждения стремился связать с существующей действительностью и образовательной практикой, т. е. пытался осмыслить и реализовать феномен свободы на максимальном реально возможном уровне [3], заложив тем самым основы и дав толчок развитию педагогики «свободного образования (воспитания)» как самостоятельного педагогического направления, выступавшего альтернативой традиционной авторитарной школы.

Доказывая свою силу и жизнестойкость на протяжении долгого времени, накапливая и неся в себе всегда привлекательное знание и метод, свобода постепенно стала рассматриваться в качестве важнейшего педагогического феномена не только в альтернативной (или реформаторской), но и в официальной педагогике, придерживающейся гуманистических начал, и, актуализируя сегодня теоретические положения и опыт минувших лет, наполняя их новым содержанием, превратилась в наши дни в одну из фундаментальных основ для построения образования будущего как в Западной Европе, так и в России.

Все подобные теории и опыт базируются на двух основных подходах, которые в сути своей дедуцируются из взглядов Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого. В первом случае свободу рассматривают как естественное состояние и право ребенка, который от рождения идеален и способен к саморазвитию своих природных задатков, а потому смысл воспитания и обучения видится здесь как создание условий для такого развития

путем максимально возможного расширения границ в пространстве выбора и действий растущего индивида. Во втором же случае свободу не считают непреклонной данностью, которую нужно всячески оберегать и лелеять, а понимают ее как цель, к которой нужно вести человека с первых лет его жизни, демаркируя на этом пути подвижные внешние границы свободы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей и педагогической целесообразности.

Опыт западной демократии и социокультурные изменения в России последних лет наглядно показывают: свобода может быть дана людям только в плане одинаково широких возможностей для выбора и действий. Воспользоваться же ими с пользой для собственных и общественных интересов могут лишь те, кто осознал и развил данную потенцию в себе, овладев при этом необходимыми компетенциями. А значит, свобода — это прежде всего цель, к которой

должны вести детей педагоги, соответствующим образом организуя и направляя учебно-воспитательный процесс. При этом, как показал анализ взглядов Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого, не надо стремиться слепо копировать даже успешные зарубежные образцы, так как они основаны на исторически сложившемся ином понимании свободы, а потому с трудом приживаются на нашей культурно-педагогической почве.

1. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М.: Педагогика, 1988. С.199-296.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С.53.
3. Иванов Е.В. // Интеграция образования. 2003. № 4. С.70-75.
4. Толстой Л.Н. Путь жизни. М.: Республика, 1993. С.32.
5. Дневник молодости Толстого. М.: Моск. рабочий, 1988. С.26.