ГИНЕЦИНСКИЙ ВЛАДИСЛАВ ИЛЬИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогической антропологии, гендерологии и фамилистики
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
Maximgin07ru@rambler.ru

GINETSINKY VLADISLAV
doctor of science in pedagogic, professor,
head of department of pedagogical anthropology, gender and family studies,
Saint-Petersburg state institute of psychology and social work

УДК 159.9.07

КАТЕГОРИЯ СВОБОДЫ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИЙ С.И. ГЕССЕНА И А. МАСЛОУ

CATEGORY OF FREEDOM IN THE CONTEXT OF HESSE AND MASLOW

Аннотация. С позиций трактовки категории свободы как атрибута универсума в статье дана характеристика антропологических концепций С.И. Гессена и А. Маслоу.

Abstract. The article deals with the problem of interpretation of the category of freedom as an attribute of the universe in anthropological concepts of Hesse and Maslow.

Ключевые слова: свобода, принуждение, дисциплина, образование, воспитание, самоактуализация.

Keywords: freedom, persuasion, discipline, education, nurture, self actualization.

Категория свободы стала широко использоваться для наименования особого направления в развитии педагогической теории и практики, как известно, после опубликования в 1862 году романа Ж.Ж. Руссо «Эмиль, или о Воспитании». Одной из первых публикаций на русском языке, в которой для характеристики педагогической действительности в качестве системообразующей использовалась категория свободы, была книга С.И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Она была издана в 1923 году в Германии, куда Сергей Иосифович Гессен (1887–1950) эмигрировал годом раньше. В основу книги были положены материалы лекций, которые автор читал в Петроградском и Томском университетах. Это произведение вошло в корпус работ, заложивших фундамент особой отрасли в системе педагогических дисциплин, — философии образования. В 1995 году эта книга была издана в Москве. Сходные педагогико-антропологические мотивы, но уже в рамках другой культурально-исторической парадигмы и освещенные с точки зрения иных культурологических задач, можно обнаружить в концепции американского психолога Абрахама Маслоу (1908–1970).

Прежде чем перейти к характеристике названных концепций в обозначенном ракурсе, отметим некоторые пункты собственной позиции, основываясь на которой эти характеристики будут даны. Очевидно, категории «свободное образование», «свободное воспитание» входят в ряд других понятий, характеризующих сущность человеческого способа существования: свобода воли, свобода совести, свобода личности, свобода творчества… Каждое из них, выделяя особый ракурс человеческого бытия, одновременно подчеркивает наличие в них общей (инвариантной) основы. Задача, которая встает в этой связи перед нами, заключается в том, чтобы эксплицировать общий и специфический смысл понятия «свободное образование». В самом общем смысле свобода — это независимость нечто от чего-то другого, его способность быть причиной самого себя. С этой точки зрения полной свободой обладает только универсум как единство бытия и ничто, реальности и виртуальности, необходимого и невозможного. Свобода есть атрибут и сущность универсума. Для всякого другого уровня бытия свобода может быть только относительной, его независимостью от чего-либо другого, в свою очередь относительно свободного.

Для педагогики как науки об образовании, обучении и воспитании специфицирующую функцию выполняют, в частности, категории сущее и должное, внешнее и внутреннее, природное и социальное, конечное и бесконечное. Педагогика — наука о реализации должного в конкретных условиях существования, о способах его воплощения в поведении и деятельности человека посредством разработки норм, их регулирующих. Должное есть цель. Целеполагание есть свободный акт человека, реализующийся в его внутреннем субъективно-идеальном мире. Для педагогики принципиальное

значение имеет разграничение внешнего и внутреннего мира человека. Отдельный человек есть элемент внешнего мира (природно-биологического и социального) и носитель внутреннего. Человек есть существо конечное и бесконечное, дифференцирующее ставящиеся им цели на преходящие и вечные. Образование есть проходящий определенные ступени (стадии), процесс повышения удельного веса субъективных факторов регуляции его активности, есть процесс, устремленный на воплощение (отображение) бесконечного в конечном, вечного в преходящем.

Свободу можно трактовать как «свободу от чего» и как «свободу для чего». Если имеет место одностороннее противопоставление, разрыв сущего и должного, конечного и бесконечного, внешнего и внутреннего, свобода будет пониматься как произвол, как возможность и право устанавливать нормы, плохо совместимые с достигнутым уровнем существования. В этом случае реализуется деструктивный вариант толкования понятия свободы. Деструктивная свобода может принимать и форму «бегства от свободы», добровольного закабаления, подчинения власти другого.

Конструктивный вариант реализации свободы в сфере образования — в гармонизации отношений в системе «человек—мир», ведущей в итоге к формированию свободной индивидуальности. В этом случае человек осознает меру закономерности реализованных здесь и сейчас фактических обстоятельств, признает их как неустранимое условие своей жизнедеятельности. Свобода выступает тогда как осознанная необходимость. Человек в этих условиях адекватно оценивает и свой собственный уровень развития, ставит перед собой задачи, релевантные своим возможностям и одновременно осознает оперативные, тактические и стратегические рубежи своей активности. Поскольку же речь идет об образовании, предполагающем, что его субъекты конституированы определенными уровнями взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и ученика, консультанта и клиента, в свою очередь могущими выступать как разного масштаба социальные общности, сказанное сохраняет свою силу и в этом случае, поскольку в них свободное развитие каждого выступает фактором, определяющим меру свободного развития всех членов общности и свободное развитие общности выступает фактором развития каждого отдельного члена общности.

«Основы педагогики» Гессена содержат изложение вариантов методологии построения критериев оценки отдельных сторон педагогической действительности в целом. Задача, которую Гессен ставит в своем исследовании, — прояснить понятие образования, которое для педагогики выступает как ее предмет. Различия науки теоретические, устанавливающие законы сущего, и науки практические (прикладные, нормативные), вырабатывающие правила и нормы деятельности, и подчеркивая их взаимосвязь, Гессен квалифицирует педагогику как науку, в первую очередь, практическую. С этой точки зрения теоретическими науками, соотносимыми с педагогикой, являются физиология и психология. С категорией сущего необходимым образом соотносится также и категория должного, того, что составляет безусловную ценность. Наукой, исследующей безусловную ценность, является философия. Поэтому педагогику следует понимать также как прикладную философию. При этом видам ценностей и разделам философии соответствуют разделы педагогики: теория научного образования, теория нравственного образования, теория художественного образования, теория хозяйственного образования, теория религиозного образования.

Для характеристики статуса педагогики, с точки зрения Гессена, требуется также определить ее положение по отношению к технологии (техники) и политологии (политике). Они являются для нее вспомогательными дисциплинами. Если же имеет место перемещение их на первый план в системе наук об образовании, то это есть свидетельство вырождения педагогики.

Конечная цель образования — «погружение человека в целостность сверхиндивидуальных начал, впервые образующих индивидуальность, существо которой состоит в том, что она есть незаменимая часть превосходящей ее и объемлющей ее целостности» [1, с. 344]. Соответственно задачей педагогики является конструирование и описание принципиальных моментов соответствующих путей в терминах функционирования системы образования.

В первой части своего исследования «Теория нравственного и правового образования» Гессен демонстрирует внутреннее единство понятий свободы и принуждения. Трактуя дисциплину как организованное принуждение, Гессен утверждает, что дисциплина возможна только через нечто иное, чем она сама — через свободу, которая «есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего». Свободные действия являются таковыми, поскольку носят устойчивый характер, содержат в себе некоторую внутреннюю последовательность и неуклонность. Произвольное действие, лишенное своего внутреннего закона, превращается в произвол. Нравственное образование направлено на формирование личности человека, того внутреннего начала, которое способствует переходу человека как продукта внешних обстоятельств на более высокий уровень гармонизирующей самореализации.

Гессен разграничивает три ступени нравственного образования: аномию, гетерономию, автономию, соотнося их с разграничением понятий природы, права и нравственности, которым соответствуют три ступени образования: дошкольное, школьное и внешкольное; и три последовательно доминирующих активности нормально развивающегося человека: игра, труд (урок), самообразование (творчество). «Переход от урока к творчеству, от подчинения авторитету к подчинению разума, вообще от ограниченной организации школы к беспредельной текучести жизни особенно ярко обнаруживает бесконечность самой задачи образования. Здесь впервые образование явно открывается, как бесконечное задание всей жизни человека» [1, с. 200].

На стадии аномии у ребенка отсутствует осознание норм. Как природно-биологическое

существо он не знает должного и недолжного. Его активности противостоит неумолимая необходимость природы. На стадии гетерономии долженствование сформулировано в общих, не учитывающих своеобразие конкретных обстоятельств, игнорирующих неповторимость индивидуального жизненного пути, нормах. Здесь должное выступает как авторитет, как внешнее предписание или как запрет со стороны общества, которые должны быть во что бы то ни стало выполнены. Нравственность автономна: она есть подчинение закону, который человек сам на себя возложил. Она выражает сущность того уровня существования, которого достиг сам человек, предстает как непререкаемость норм, которым должны следовать все члены той общности, с которой он себя идентифицирует. Это самопринуждение и одновременно свобода.

Охарактеризовав образование с точки зрения категории цели, во второй части своего труда «Теория научного образования» Гессен обращается к характеристике его содержания. Это характеристика того научного знания, которым человек должен овладеть в процессе образования. Конечной его целью является овладение методом. «Метод есть душа знания, его жизнь, им порождаются отдельные научные системы, им же они и низвергаются как недостаточно разрешающие задачу научного построения» [1, с. 244]. По форме организации образования, в которой это знание предъявляется обучаемому, в нем также разграничиваются три ступени: эпизодический курс, систематический курс, научный курс. Разграничение внутренних форм существования знания соответствует разграничению гносеологических направлений эмпиризма, рационализма и критицизма. При этом «подобно тому, как трансцендентальная логика Канта, — пишет Гессен, — снимает саму противоположность рационализма — эмпиризма, точно также и понятие метода, как подлинного предмета обучения, снимает противоположность формального и материального образования» [1, с. 247].

В многообразии содержания научного знания следует разграничивать три качественно различающиеся области: естествознание, обществознание, самосознание, а с точки зрения форм (ступеней) его презентации — эпизодические, систематические и научные курсы. При этом, отмечает Гессен, имеется внутреннее родство между ступенями нравственного и научного образования.

Окружающая ребенка среда представляется ему как совокупность не связанных между собой событий, как сумма эпизодов, а не как единая в своих частях система. Задача эпизодического курса в том, чтобы довести до сознания ученика понимание основных элементов, из которых слагаются эпизоды.

Систематический курс характеризуется тем, что не приходит к элементам, а исходит из них, на первый план в его изучении выступает система науки. Но эта система, являющаяся на второй ступени образования непосредственным предметом преподавания, должна предлагаться не как окончательная и незыблемая догма, но как подлежащая дальнейшему усовершенствованию.

Овладение методом научного исследования может быть достигнуто только путем вовлечения учащегося в самостоятельную исследовательскую работу. И это есть одновременно способ реализации наивысших в конкретных условиях уровней свободного самоопределения.

Реализация намеченной Гессеном программы осуществления свободы в сфере образования невозможна без участия свободно мыслящего педагога. Но деятельность такого педагога, лишь отчасти формирующаяся самой системой образования, не может явиться результатом разработки мелочных регламентаций, в наибольшей степени появлению ее способствует философское осознание основ человеческого бытия. Именно с этой точки зрения представляет интерес в данном случае концепция А. Маслоу, в которой охарактеризован антропологический тип самоактуализирующейся личности, ориентирующейся на сверхличностное освобождающее начало бытия.

В своей книге «Новые измерения человеческой природы» (1970) А. Маслоу указывает 8 путей-способов самоактуализации:

1. Концентрация, или переживание чувства слияния с миром, трансцендентной реальностью, отображением которой является наше Я.

2. Выбор стратегии самореализации в направлении возрастания рангов иерархии уровней бытия.

3. Самопознание, открытие иерархии рангов бытия путем обращения к внутреннему миру, носителем которого выступает сам индивидуум.

4. Честность, принятие на себя ответственности за сделанный жизненный выбор и те последствия, к которым он привел.

5. Суждение, идентификация бытийных ценностей: истина, доброта, красота, целостность, трансцендентность, уникальность, совершенство, неизбежность, завершенность, справедливость, простота, яркость, легкость достижения целей, самодостаточность.

6. Саморазвитие, осознание соотношения краткосрочных, среднесрочных, долгосрочных перспектив развития.

7. Вершинные переживания, катарсис, переживание гармонии Я с миром.

8. Отсутствие эго-защит, которые понимаются как внутренние препятствия духовного роста.

Все эти качества-состояния так или иначе известны каждому в его повседневной жизни, но сравнительно редко они становятся в своей системе доминантой мировосприятия и жизнедеятельности. Если же это имеет место быть, появляются люди, жизненный стиль которых характеризуется следующими качествами:

1. Эффективное взаимодействие с окружающим миром.

2. Приятие себя, других, природы.

3. Непосредственность, простота, естественность.

4. Ориентированность на проблемы.

5. Способность обособиться, потребность в уединении.

6. Независимость от культурных штампов, стереотипов.

7. Восприимчивость к новому.
8. Вершинный опыт.
9. Чувство солидарности.
10. Доверительные отношения с окружающими.
11. Демократичность, партнерские отношения при решении жизненных задач.
12. Способность дифференцировать цели и средства.
13. Незлобливый доброжелательный юмор.
14. Креативность.
15. Толерантность.

А. Маслоу выделяет и специфичные для его концепции факторы, препятствующие духовному росту: десакрализация, или утрата пиитета по отношению к традиционным культурным и духовным ценностям; комплекс Ионы, или страх величия, нежелание индивидуума реализовать свой потенциал, ставить перед собой воодушевляющие цели и задачи духовного развития, утрата веры в возможность их достижения.

Охарактеризованные с позиций категории свободы, выражающей атрибутивный и сущностный признак человеческого способа существования, разработанные независимо друг от друга концепции С. И. Гессена и А. Маслоу, демонстрируют свое сходство и взаимодополнительность. Концепция С. И. Гессена содержит системную характеристику целостности сферы образования. В концепции А. Маслоу охарактеризован антропологический тип, способный к полноценному решению воспитательных задач в рамках намеченной Гессеном образовательной программы.

1. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-пресс, 1995. — 448 с.
2. *Маслоу А.* Новые измерения человеческой природы. — М.: Смысл, 2011. — 496 с.