

На пути к педагогике свободы

Григорий Борисович Корнетов, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук

На протяжении последних двух десятилетий феномен педагогики свободы интенсивно обсуждается теоретиками и практиками отечественного образования. По верному наблюдению Е.А. Ямбурга, «вокруг проблемы свободы в её педагогическом преломлении накопилось слишком много непрояснённых вопросов и добросовестных заблуждений»¹.

В истории педагогической мысли свобода представляла:

- во-первых, как цель образования, как то, к чему надо готовить и вести ребенка;
- во-вторых, как средство образования, как то, с помощью чего надо развивать ребенка, способствовать обретению им определённых качеств и свойств;
- в-третьих, как условие образования, как те обстоятельства жизни ребёнка, которые позволяют дать ему полноценное образование, обеспечивающее его максимальную самореализацию. В справочной литературе последнего десятилетия свобода определяется как «способность человека овладевать условиями своего бытия, преодолевать зависимости от природных и социальных сил, сохранять возможности для самоопределения, выбора своих действий и поступков».

Свобода рассматривается как «возможность поступать так, как хочется». Утверждается, что свобода, являясь свободой воли и будущей неограниченной по своей сущности, «должна предполагать этику, чтобы сделать людей неограниченно ответственными за всё то, что они делают и позволяют делать другим»².

Свобода человека, по мнению Е.И. Кузь-

миной, есть «свобода желаний; свобода построения пути к цели, свобода выбора альтернатив; свобода действия, деяния, общения»³. Делая традиционное различие «свободы от» и «свободы для», Е.И. Иванов показывает, что «свобода от» — это отрицательное измерение свободы, характеризующее свободу от принуждения, давления, запрета, угрозы и других внешних ограничений, накладываемых на человека во всех сферах его социокультурной жизни... «Свобода для» — это положительное измерение свободы, которое находит свое выражение в самоопределении и самореализации человека в соответствии с собственной волей и выбором»⁴.

Согласно точке зрения Д. Дьюи основная свобода «есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума». Он утверждал, что «конкретная свобода образования состоит в свободе учащихся и педагогов — свободе школы как образовательного учреждения»⁵. В 1926 г. Д. Дьюи писал о том, что «дети, поневоле вынужденные жить в зависимом положении, вырастают с привычкой подчинения». Вместе с этим, отмечал он, «свобода — надёжный способ высвобождения потенций личности, способ её самореализации, осуществимый только в условиях подлинной, многоплановой ассоциации с другими; свобода — это возможность быть неповторимой личностью, вносящей собственный вклад в жизнь ассоциации и пользующейся (на свой собственный лад) благами, предоставленными участием в этой жизни»⁶.

Спустя десять лет Д. Дьюи подчёркивал, что «без свободы нет гарантии развития», обращая внимание на то обстоятельство, что свобода есть «средство, а не цель». «Свобода от ограничений, — утверждал Д. Дьюи, — имеет ценность лишь в качестве средства для свободы в положительном смысле: свободы ставить цели, разумно судить, оценивать последствия, отбирать и упорядочивать средства, чтобы добиться поставленных целей... Поскольку свобода есть возможность интеллектуального наблюдения

¹ Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000. С. 3.

² Современный философский словарь. М., Бишкек, Екатеринбург, 1996. С. 439; Краткая философская энциклопедия. М., 1994. С. 405.

³ Кузьмина Е.И. Психология свободы. М., 1994. С. 60.

⁴ Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике. Великий Новгород, 2002. С. 55, 56.

⁵ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 176, 191.

⁶ Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 12, 110.

и это не только потому, что демократия сама по себе есть образовательный принцип, но и потому, что она не способна выстоять, а тем более развиваться без поддержки со стороны образования — в том самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждём от школы. Школа — это важнейшее ведомство по распространению целей и ценностей, лелеемых различными общественными группами. Это не просто единственный канал, это — первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-либо общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума... Прекрасные идеалы или прекрасные источники — творения прошлого опыта, сосредоточенные в некоем центре, — обретают своё значение, лишь выносясь, распространяясь за его пределы. Это справедливо в отношении всякого общества, не только демократического; но для демократического общества, разумеется, важно, чтобы его особые ценности, особые цели и задачи распространились до такой степени, которые позволили бы им стать частью сознания и воли членов общества. Поэтому школа в условиях демократии, если только она верна роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, т.е. энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности»¹³.

Теория и практика политической, экономической, духовной свободы, являясь важнейшими условиями и факторами становления педагогики свободы и свободного образования, не могли обеспечить их автоматического возникновения. Дети представляли перед взрослыми слабыми неопытными существами, нуждающимися

в защите. О них следовало заботиться, их было необходимо вводить в систему культуры и социальных отношений, обучать и воспитывать для того, чтобы они смогли стать полноценными и полноправными членами общества, гражданами государства, субъектами экономической, политической, духовной жизни.

Накопление знаний о человеке, открытие движущих сил и механизмов его развития как телесного, душевного и духовного существа, как индивида, личности и индивидуальности, как субъекта культуры и члена общества позволило сделать вывод о его активной, деятельной, творческой природе.

Антропологическим основанием педагогики свободы и свободного образования является признание необходимости предоставления свободы для проявления естественной природной активности человека, для реализации заложенного в нём потенциала, для его самореализации, для накопления им жизненного опыта, который составляет стержень становящейся (образующейся) личности.

К.Д. Ушинский разделял убеждение И. Канта в том, «что идея нравственной свободы есть условие *sine qua non* [непременное. — Г.К.] нравственности и вменяемости»¹⁴. Он соглашался с И. Кантом и в том, что «человек от природы имеет столь сильное влечение к свободе, что, раз только он известное время ею пользовался, он всё приносит ей в жертву»¹⁵. Размышляя о необходимости культивирования свободы в человеке, К.Д. Ушинский писал: «Признав врожденность стремления к свободе, мы вместе с тем не должны упускать из виду, что это врожденное стремление обнаруживается только в опытах самостоятельной деятельности и потом развивается так или иначе именно вследствие этих опытов. Если бы человек с детства никогда не знал, что такое стеснение воли, то он никогда не узнал бы и чувства свободы. С другой стороны, если человека с детства принуждать к выполнению чужой воли и ему никогда не будет удаваться скидывать или обходить её (что, к счастью, невозможно), то в нём не разовьется и стремление к самостоятельной деятельности... Только та свобода полезна человеку, которая прямо выходит из потребностей излюбленной им деятельности». Воспитатель, по словам К.Д. Ушинского, «должен зорко отличать упрямство, каприз и потребность свободной деятельности и бояться более всего, чтобы, подавляя первые, не подавить последней, без которой душа человека не может развиваться в себе никакого человеческого достоинства: словом, он должен воспитать сильное *стремление к свободе* и не дать развиться *склонности к своеволию или произволу*»¹⁶.

Однако само по себе предоставление человеку беспредельной свободы в освоении мира и самореализации автоматически не приводит к становлению педагогики свободы и свободно-

¹³ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 159.

¹⁴ Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М., 2002. Ч. 2. С. 277.

¹⁵ Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. М., 1980. С. 446.

¹⁶ Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М., 2002. Ч. 2. С. 73–76.

развития каждого конкретного воспитанника. «Свободе ребёнка, — писала Монтессори, — должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма её — то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребёнке всё, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежественного поступка... Наша идея свободы ребёнка — не то простое понятие свободы, которое мы почерпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т.п. Ребёнок в силу характерной для него беспомощности, с которой он рождается, в силу его свойств как социальной особи стеснён оковами, ограничивающими его активность. Метод воспитания, имеющий в своей основе свободу, должен облегчать ребёнку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих активность. И по мере того, как ребёнок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчётливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру... Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребёнка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность»²⁴.

Если в интерпретации свободы как средства воспитания у М. Монтессори, как и у Ж.-Ж. Руссо, прослеживается стремление управлять ею, то у К.Н. Вентцеля наблюдается стремление абсолютизировать свободу. «Истинный идеал воспитания, — писал он, — заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное разви-

тие личности, чтобы освободить развитие ребёнка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и носят очень скрытый и ухищрённый характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие, и чтобы освободённой таким

образом воле ребёнка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться»²⁵. Однако, понимая, что всякая свобода должна иметь границы, он предлагал ограничивать свободу свободой. «Мы, — писал он, — говорим ребёнку: «Ты свободен... пока твоя свобода не стесняет свободы других, до тех пор никто, как бы он не назывался — отец, учитель, товарищ — не имеет права стеснять твою деятельность»... От злоупотребления свободой будем бороться путём же свободы!»²⁶.

С точки зрения сторонников такого воспитания, ограничение свободы детей должно быть результатом метода естественных последствий. Этот метод позволяет ребёнку накапливать опыт взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, формировать необходимые навыки поведения и привычки, анализировать свои действия и поступки. Однако, как писала Э. Кей, «естественные последствия поступков могут быть иногда опасными для здоровья ребёнка, а в известных случаях слишком медленно действовать. В тех случаях, когда вмешательство признаётся необходимым, нужно действовать всегда последовательно, быстро, неизменно и энергично»²⁷.

Не каждое негативное, с точки зрения взрослого, действие ребёнка действительно негативно. Э. Кей видела в упрямстве ребёнка «скрытую будущую силу воли и в каждой ошибке, в каждом недостатке ребёнка — неиспорченный зародыш хорошего качества или хорошего поступка». По её мнению, «люди Нового времени продолжают следовать в деле воспитания детей старому медицинскому правилу — зло прогоняется злом — вместо того, чтобы признать новый метод лечения, в котором не лекарства, а гигиена играет самую важную роль». Э. Кей требовала «спокойно предоставлять природе свободу помогать себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы, — вот в чём заключается воспитание»²⁸.

Свободное воспитание оказало огромное влияние на педагогику XX в., на современный педагогический поиск. В середине 90-х г. XX в. глубокое осмысление педагогики свободы дал С.Л. Соловейчик. В 1994 г. газета «Первое сентября» опубликовала написанный им манифест «Человек свободный». В нём С.Л. Соловейчик, исходя из понимания свободы как высшей ценности, выдвинул идеал воспитания «человека свободного». «В педагогике, — писал он, — дав-

²⁴ Монтессори М. Метод научной педагогики / Пер. с итал. // Монтессори (Антология гуманной педагогики) / Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М., 1999. С. 109, 113.

²⁵ Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад // К.Н. Вентцель (Антология гуманной педагогики) / Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М., 1999. С. 31.

²⁶ Вентцель К.Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907/1908. № 4. Ст. 1–3.

²⁷ Кей Э. Век ребёнка. М., 1906. С. 106–107.

²⁸ Там же. С. 86–87.

означающее создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации»³⁴.

Развивая идею педагогики свободы О.С. Газмана в рамках концепции понимающей педагогики, Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова исходят из того, что выбор в педагогическом процессе осуществляет не только взрослый, но и ребёнок, действуя всё более и более осознанно. «В основании нашего подхода к пониманию свободы в целом и в образовании в частности, — пишут они, — лежит кантовская идея: *свобода — это независимость от принуждающего произвола другого*. Свобода — это естественное состояние человеческого бытия, дающее человеку жизнь и возможность действовать по своему усмотрению, на основе своей свободной воли...»³⁵.

В начале XXI столетия педагогика свободы продолжает интенсивно развиваться. Её концептуальное оформление предполагает учёт достижений мировой педагогической мысли, уроков практического опыта образования подрастающих поколений, связанного с попытками воспитать личность посредством свободы, определить возможности и границы использования свободы в педагогической деятельности.

Педагогике свободы присущи следующие черты:

— убеждение, что человек от рождения обладает имманентной активностью, стремлением к творчеству, огромным позитивным потенциалом, требующим развития;

— установка на любовь к каждому ребёнку, на безусловное принятие его таким, каков он есть, на необходимость уважать его;

— стремление понять ребёнка и признание, что его понимание возможно лишь при условии предоставления ему свободы;

— отношение к детству как к самоценному периоду в жизни каждого человека, значение которого в принципе не может быть сведено к подготовке ребёнка к будущей «полноценной» взрослой жизни;

— признание основой полноценного развития человека свободное освоение окружающего его мира, активное накопление им собственного опыта, самостоятельное приобретение которого

должно обеспечивать как реализацию потенциала ребёнка, так и его вхождение в жизнь общества, овладение культурой;

— понимание воспитания и обучения как

предельно индивидуализированных способов развития внутреннего потенциала ребёнка посредством создания для него особых педагогических условий, образовательной среды, поддерживающих и стимулирующих естественный рост человека и максимально приближенных к реальной жизни;

— стремление организовать педагогический процесс на основе тщательного изучения как общих закономерностей физического, психического, социального, нравственного становления детей, так и особенностей каждого конкретного человека (здоровья и наличного опыта, потребностей и способностей, интересов и желаний), а также его социального окружения;

— исключение возможности какого-либо принуждения и насилия по отношению к детям как участникам педагогического процесса, признание их полноправными субъектами процессов воспитания и обучения, равноправными сотрудниками своих наставников в образовании;

— установка на предоставление детям максимальной свободы в образовании при одновременном создании условий для формирования у каждого ребёнка ответственного отношения к своим поступкам, умения делать выбор и понимать его возможные последствия;

— стремление организовать пространство жизни и развития детей таким образом, чтобы они усваивали ценность свободы, приучались жить в условиях свободы;

— определение роли учителя (воспитателя) как сотрудника и помощника ребёнка, организатора той среды, в которой дети живут, развивают свой потенциал, накапливают жизненный опыт, как человека поддерживающего их активность и содействующего осознанию собственных проблем и поиску путей и способов их решения. □

³⁴ Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 57–58.

³⁵ Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М., 2001. С. 9.