

Ф. Н. Козырев

Педагогическая постановка проблемы свободы и ее классическое решение¹

Проблема свободы как «основного вопроса воспитания и нравственной философии», по К. Д. Ушинскому, рассмотрена в контексте современной ситуации в философии образования. В качестве ее классического решения представлена теория нравственного образования С. И. Гессена. Показаны неокантианские истоки теории и близость взглядов Гессена другому представителю русского неокантианства М. М. Бахтину. Проведен подробный анализ предложенного Гессеном решения, подчеркнут его диалектический и динамический характер. Прослежено развитие идеи перманентного самотрансцендирования человека как условия осуществления свободы в немецком трансцендентализме, экзистенциализме и феноменологии. В качестве смысловой параллели «прикладной философии» Гессена в области психологии представлена экзистенциальная антропология В. Франкла. Показано, как идея онтологизации морали, по Франклу и Гессену, связана с тенденцией «втягивания» духовности в образ человека в новейшей антропологии и педагогике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогика, мораль, экзистенциализм, свобода, автономия, личность, трансцендентность.

У педагогики, как и у философии, есть своя основная проблема — некоторый смысловой фронт, по сторонам которого выстраиваются соперничающие идеи, учения и системы. Эта проблема непосредственно связана с категорией свободы. «В воспитании, — как писал В. Зеньковский, — дело идет об “освобождении”, т. е. о восхождении к свободе» [Зеньковский. *Проблемы воспитания*, 34]. Задача воспитания, по Зеньковскому, в том, «чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволно-

1. Публикуется впервые. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Проблема становления социальности в образовании», проект № 13-03-00276.

вать и вдохновить душу идеей свободы», но также и в том, чтобы связать эту идею с идеей добра: «Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания» [Зеньковский. *Проблемы воспитания*, 37]. Принятие идеала свободы, по мнению Зеньковского, столь принципиально для педагога, что «вне развития свободы нет смысла в воспитании — оно превращается... в дрессировку...». Но даже столь бескомпромиссное утверждение свободы в качестве необходимого условия и цели педагогической деятельности не дает уклониться от неизбежно возникающего вопроса, который Зеньковский ставит здесь же: «...развивать свободу не означает ли углубления в детях права выбора, возможности ухода в сторону зла?» [Зеньковский. *Проблемы воспитания*, 35]. Это и есть педагогическая постановка проблемы свободы. Свобода рассматривается в ее отношении к двум другим базовым этико-педагогическим категориям: развитию человека и добру/злу. Это рассмотрение носит концептуальный и в тоже время в высшей степени практический характер, определяя стратегию воспитательных воздействий.

Две категории, с которыми педагогически сопряжена категория свободы, одновременно указывают на два ракурса, в которых может осуществляться подход к проблеме. Это этический и онтологический ракурсы. Пример первого дает постановка основной педагогической проблемы К. Д. Ушинским, явно перекликающаяся с приведенным выше вопросом Зеньковского:

Мы вполне согласны, что наставник не должен навязывать своих убеждений воспитаннику, что это есть величайшее насилие, какое только можно себе представить: насилие ума взрослого и обладающего множеством средств над умом бессильным и беспомощным. <...> Однако же мы сознаем вполне и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений. <...> Таким-то образом самый основной вопрос воспитания приводит нас к самому трудному вопросу нравственной философии: каково должно быть содержание убеждения, которое бы не разрушало необходимой формы всякого истинного убеждения — не разрушало свободы? [Ушинский, 417]

Как видим, у Ушинского свобода предстает условием существования человека в качестве нравственного субъекта. Постановка вопроса целиком лежит в русле центральных исканий педагогики Нового времени, вдохновленных «Эмилем», ибо до Руссо едва ли кому-то приходило в голову сомневаться в полезно-

сти морали и убеждений для становления личности. Вопрос предполагает не только возможность, но почти и нормальность того, что убеждение разрушает свободу, иначе он не был бы так труден. В то же время при таком предположении напрашивается ответ: если убеждения разрушают свободу, а свобода есть необходимое условие нравственности («форма всякого истинного убеждения», по Ушинскому), то содержание любого педагогически продуктивного и этически допустимого убеждения должно апеллировать к свободе. Эта апелляция не обязательно должна иметь форму утверждения или прямого призыва. В идеале утверждение свободы может стать сопутствующим компонентом убеждения, предвещающим последнее или «подающимся» вместе с ним в качестве своеобразного активатора или ключа, без которого возможность усвоения убеждения будет заблокирована.

Одним из изводов этого направления мысли в западной философии образования второй половины XX века стала концепция *индоктринации* как этически недопустимой формы воспитательной практики. Под индоктринацией понимается как раз такое преподавание убеждений, моральных норм, идеалов и ценностей, которое наносит ущерб самостоятельности мышления воспитуемого за счет ограничения круга предметов, по отношению к которым можно иметь собственное суждение, занимать собственную позицию и применять критические оценки. Индоктринация достигается не только путем табуирования запретных тем, что в большей степени свойственно ее религиозным формам, но и множеством манипулятивных приемов. Философия образования, верная либеральной идее, рассматривает такие приемы как форму управления сознанием, лежащую за гранью педагогической деятельности. Бурное обсуждение концепции индоктринации в 1970-90 гг. не привело к выработке четких критериев ее идентификации. Зато обнажило ряд серьезных пробелов в либеральной концепции автономии личности, на защиту которой была направлена борьба с индоктринацией². В частности, крайности несвободной, подавленной внешним авторитетом личности была противопоставлена другая — интеллектуально развитая, но не обремененная никакими обязанностями и связями личность, неспособная, в силу неправильно поставленного образования, не только умерить свой эгоизм, но и обратить непомерно развитое

2. Подробнее об этом см. главу «Воспитание ценностей и автономия личности: кризис либеральной идеи?» в монографии [Козырев].

критическое сознание на себя. В результате вопрос Ушинского не получил удовлетворительного философского разрешения, а в контексте кризиса либеральных идеалов потребовал перестановки акцентов. Сегодня актуальнее звучит перевернутая постановка: каково должно быть понимание свободы, чтобы оно не уничтожало смысла обретения свободы — убеждения?

Другой, более онтологический подход к проблеме свободы, связан с еще одним изводом руссоизма, нашедшим наиболее яркое выражение в системе Песталоцци. В интерпретации Дистервега, краеугольным камнем этой системы выступает убеждение в том, что «в природе человека лежит живое стремление к развитию; оно есть свойство органической природы... поэтому истинное воспитание должно, главным образом, устранять со своего пути препятствия, действуя более отрицательно, чем положительно» [*Модзалевский*, 45]. Следствиями этого убеждения становятся и нацеленность педагогической науки на изучение человеческой природы, и нацеленность педагогической практики на воспитание самостоятельности человека. Это убеждение, фактически возрождавшее учение Аристотеля об энтелехии, определило главную идейную коллизию педагогики XIX века: противостояние педагогического натурализма и идеализма. Появление натурализма, при всей его быстро обнаружившейся философской и педагогической несостоятельности, имело для педагогики непреходящее и необратимое значение. «Отныне, — как пишет Зеньковский, — становится невозможным строить систему воспитания как бы мимо ребенка, не считаясь с его природой, с законами его развития» [*Зеньковский. Педагогика*, 12]. Педагогика, собственно, и рождается как научная дисциплина из осознания того, что одних средств дидактики и этики для усовершенствования воспитательного процесса недостаточно. Идее формирования личности посредством социальных воздействий и «сообразно социальному идеалу» натурализм противопоставляет идею «органического саморазвития»³, положительная сторона которого всецело определяется внутренними потребностями и возможностями человеческого естества.

Такое переосмысление онтологии становления и совершенствования личности имеет самое непосредственное отношение к проблеме свободы. Представление о внутренних источниках раз-

3. Выражения П. Ф. Каптерева, см.: [*Каптерев*, 179].

вития значительно повышает ценность свободы. Понимаем ли мы под свободой следование своей природе (Спиноза) или закону, самому себе данному (Руссо), отождествляем ли мы ее с источником саморазвития или нет, очевидно, что она лежит «по одну сторону» с главным фактором совершенствования, если совершенствование — процесс эндогенный, и по разные стороны — если это процесс экзогенный. В последнем случае та самая природная сила саморазвития, на которую педагогический натурализм возлагает основную надежду, может восприниматься прямо противоположным образом, а именно как препятствие к правильному воспитанию. Наличная свобода ребенка в этом случае, скорее всего, будет ассоциирована с негативными ее проявлениями, названа своеволием и предопределена к последовательному ограничению и преодолению. Такой разворот проблема свободы может получить не только при прямом переносе в педагогическую практику богословской концепции «падшего естества», но и при сильных формах социального детерминизма и имперсонализма. Иезуитская педагогика и социальный конструктивизм Выготского представляют исторические примеры таких анти-натуралистических систем. Напротив, представление о том, что движущей силой совершенствования личности выступает органическое саморазвитие, ведет к социофобии, восприятию влияния внешних факторов, будь то культура, общество, государство или религия исключительно как негативного, в качестве источника дисгармонии и фрустраций, что мы и находим у Руссо и его прямых последователей.

Таким образом, онтологический ракурс рассмотрения проблемы свободы выводит на рассмотрение другой фундаментальной проблемы философии образования: отношений личности и общества в образовательном процессе. Разные ответы на вопрос о главной движущей силе развития человека кардинальным образом меняют диспозицию участников этого процесса. Педоцентризм может быть оправдан и удержан в качестве этико-педагогического ориентира только в связке с представлением о ребенке как о субъекте саморазвития. Более того, сама ориентация воспитания на усиление автономии и свободы теряет под собой почву в свете учения о человеке как продукте социальной среды. Если причиной превращения ребенка в нравственное существо является общество, то общество, несомненно, имеет право диктовать и ребенку, и педагогике в целом свои нравственные императивы. Свободе в этом случае отводится весьма ограниченная роль. Если

нет, то общество, как прямо заявлял Л. Н. Толстой, должно еще доказать свое право на воспитание [Толстой]. Так в истории педагогической мысли проблема свободы, или автономии, личности смыкается с проблемой независимости, или автономии, педагогического процесса⁴, а уникальность позиции педагога начинает пониматься в терминах посредничества между личностью ребенка и обществом⁵.

Итак, решение основной педагогической проблемы должно включать, как минимум, ответы на следующие вопросы:

- совместимость убеждения (принуждения) и свободы;
- сущность (смысл) свободы и автономии;
- источники и движущие силы развития человека;
- идеал развитой (совершенной) личности;
- координация интересов личности и общества (культуры) в образовательном процессе;
- позиция педагога по отношению к ребенку и обществу.

Системное решение проблемы свободы в отечественной педагогической традиции принадлежит С. И. Гессену. За прошедшие девяносто лет педагогическая теория Гессена не утратила актуальности, но продолжает получать все более широкое признание и завоевывать авторитет, что позволяет ей претендовать на статус классической. Ниже представлено краткое воспроизведение решения проблемы свободы, предложенного Гессеном, и сжатое представление основных направлений его современного развития.

Проблеме свободы Гессен целиком посвящает две первых главы труда «Основы педагогики. Введение в прикладную философию образования», возвращаясь к ней, впрочем, и в других его частях (особенно в началах третьей и седьмой глав). Он начинает изложение с критики натурализма Руссо и Толстого, и такой выбор свидетельствует о понимании автором парадигмального значения педагогического утопизма Руссо. Самое любопытное в позиции Гессена — то, что, находясь на противоположных натурализму позициях культуроцентризма, он фактически занимается апологией натуралистических идей. Внутренняя противоречивость такого предприятия им при этом вполне сознается: «Если проблема образования есть проблема культуры, то, очевидно, отрицание культуры... ведет к отрицанию образования. <...>

4. Развитие этой линии рассуждения см. : [Каптерев].

5. Одна из основных идей Г. Ноля.

Как же согласовать с этим тот факт, что два величайших реформатора в педагогике, Руссо и Толстой, отрицали культуру? Одно из двух: или вся постановка нами проблемы образования в корне неверна, или Руссо и Толстой в действительности не отрицали культуры» [Гессен, 38]. Глубина и убедительность размышлений Гессена о свободе, по всей видимости, не в последнюю очередь связана с диалектичностью изначальной установки.

Показав внутреннюю непоследовательность и практическую несостоятельность идеала свободного воспитания, Гессен задается вопросам о причине «этого противоречия между замыслом и результатом» и находит ее в общей для Руссо и Толстого ошибке. Он определяет эту ошибку как «отрицательное понятие свободы» и «узкое понимание принуждения» [Гессен, 61]. Под отрицательным понятием свободы подразумевается «свобода от» (в данном случае, от принуждения). Упразднение принуждения в критикуемом ходе мысли означает торжество свободы. Альтернативность же свободы и принуждения, возникает, в свою очередь, как следствие игнорирования *изначальной несвободы* ребенка, отрицания того естественного физического принуждения, в ситуацию которого поставлен каждый человек просто в силу обладания телесностью. Это и есть узкое понимание принуждения, учитывающее лишь одну, причем не главную, из существующих форм и заставляющее натуралистов ошибочно искать «подлинный корень принуждения» вне ребенка, а не в нем самом.

Нельзя сказать, что Руссо просто упустил из виду факт естественного принуждения. В первой главе «Эмиля» он различает воспитание от природы, от людей и от вещей, имея в виду под последним именно зависимость человека от физических законов и обстоятельств. Пути согласования с природой — главным воспитателем человека — двух других факторов воспитания совершенно различны. Зависимость от людей надо полностью упразднить: «Под давлением необходимости бороться или с природой, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух», зависимость же от вещей можно поставить на службу воспитания: «Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания» [Руссо, 205, 213]. Гессен справедливо акцентирует эту идеологическую избирательность, наносящую самый существенный урон научному качеству всех дальнейших построений Руссо.

Если признать факт изначальной несвободы ребенка, идея свободного воспитания меняется кардинальным образом, пре-

вращаясь из «воспитания в свободе» в «воспитание к свободе». Эта центральная мысль первого круга рассуждений Гессена о свободе дает ответ на первый из поставленных выше вопросов о совместимости принуждения и свободы.

...Свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания. <...> Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования. <...> Мы более враги принуждения, чем Руссо и Толстой, и потому именно мы исходим из принуждения, уничтожить которое должна сама личность человека, воспитываемого к свободе [Гессен, 61–62].

Соответственно, переосмысленная таким образом задача воспитания уже «не исключает, а предполагает факт принуждения» [Гессен, 62]. Для раскрытия этого тезиса Гессену требуется ввести понятие *дисциплины* как «организованного принуждения», рассмотреть диалектику дисциплины и свободы и отделить от правильного понимания последней ее искаженное понимание, «личину», имя которой — *произвол*. Ключ к различению правильного и ложного понимания свободы Гессен находит в «пассивности», т. е. реактивности произвольного действия: «Произвольно действующий... определяется в своих поступках внешней средой. <...> ...Сегодня он высказывал одно мнение, завтра будет защищать другое, сегодня верил в одно, завтра — в противоположное, в зависимости от того, какое внешнее впечатление пересилило в данный момент другие» [Гессен, 68]. Видимость свободы в произвольности поведения на самом деле является лишь результатом нашего недостаточного умения производить расчет относительной силы внешних влияний: «Для всемогущего разума, напротив, не было бы свободных поступков, ибо, будучи в состоянии рассчитать все будущие действия среды на человека, он не затруднился бы с точностью предсказать и все его поступки» [Гессен, 68–69]. Таким образом, произвол, имеющий видимость свободы, оказывается проявлением полного детерминизма.

Положительное понятие свободы выводится из этих соображений уже простым логическим путем «от обратного»:

Если произвольные поступки характеризуются неустойчивостью, пассивной зависимостью от внешнего мира и постольку случайностью и непредвидимостью, то свободные действия в подлинном смысле этого слова отличаются, напротив, устойчивостью, самобытностью по отношению

к изменчивым влияниям среды и даже отчасти возможностью предвидения. <...> ...Свободные действия отличаются от произвольных поступков присущим им законом, своеобразным принуждением, дисциплиной. Выньте этот внутренний закон из свободного действия, и вы получите искаженную личину свободы — произвол [Гессен, 69–70].

Так Гессен приходит к руссоистскому пониманию свободы как самозакония, или автономии («Свобода есть подчинение закону, самим себе данному»), но идет и дальше: к соединению категорий свободы и творчества, продолжая в этом отношении линию немецкого трансцендентализма. Внутренняя детерминированность определяет самобытность свободного действия, которая, в свою очередь, является необходимым условием творчества:

Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими *уже данными* в готовом виде, хотя и возможными только путями, но *создание* нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода [Гессен, 69].

Приведенное понимание свободы как творчества нового пробрасывает первый мост между личностью и обществом, соединяя такие, казалось бы, трудно примиримые педагогические установки Гессена, как крайний культуроцентризм (культура — цель существования современного человека, индивидуальное самосохранение — лишь необходимое предусловие культуры [Гессен, 26]) и безусловная приверженность идеалу автономии личности. Свобода личности в его системе оказывается предусловием творчества, а значит, и жизни культуры. Воспитание свободной личности, таким образом, преследует интересы не столько личной самореализации, как это имеет место, к примеру, в американском прагматизме, сколько *самореализации культуры*, ведущей самодовлеющее и самоценное существование («Все эти “культурные ценности” светят своим собственным светом, являются “целями в себе”» [Гессен, 32]. «Материал воспитания — живой человек... Цели образования — культурные ценности» [Гессен, 36] и т. п.). Проясняется и педагогическая роль принуждения: *отчеканить* «мягкую и расплывчатую материю темперамента» в «резкую

и откристаллизованную форму некоего определенного жизненного пути, дабы превратиться в личность человека», отменить природное принуждение, выковав и закалив характер, пробудить в ребенке «внутреннюю силу свободы» [Гессен, 73, 85]. Авторский «штрих» Гессена — метафора *просвечивания*, к которой он будет обращаться на протяжении всего своего труда, — здесь, применительно к решению проблемы свободы и принуждения, выражается в оправдании дисциплины через свободу — «высшее просвечивающее в ней начало» [Гессен, 67]. Принуждение, по Гессену, может быть оправдано, в этом Гессен принципиально противостоит натурализму. Но оправдывается оно исключительно перспективой возрастания в свободе, и в этом Гессен находит непреходящую правоту Руссо и Толстого: после них уже «нельзя не видеть всей лжи принуждения, оторванного от свободы» [Гессен, 62].

Разобравшись с понятиями свободы и принуждения, Гессен подходит к центральной для его системы теме культуры, и здесь он тоже оказывается солидарен со своими оппонентами от натурализма в большей степени, чем можно было предполагать. Как бы парадоксально это ни выглядело в свете культуроцентрической установки, Гессен вполне разделяет опасения Руссо и Толстого относительно небезобидности культуры для становления личности. В антикультурном пафосе Руссо он усматривает «борьбу за нравственный идеал свободной и целостной личности» [Гессен, 46]. Культура, по убеждению Гессена, действительно может угрожать целостности и свободе, поэтому вопрос о взаимоотношении личности и окружающей ее культуры ставится им исходя из предположения о возможности конфликта двух этих безусловных начал: «Каковы внешние условия культуры, наиболее благоприятствующие развитию внутренней свободы человека?» [Гессен, 78].

При решении этой задачи Гессен прибегает к оригинальной модели, сопоставляя взаимодействие личности и культуры и борьбу центростремительных и центробежных сил. Замечательно, что этот образ использовал другой представитель русского неокантианства, М. Бахтин, также оставивший значительный след в мировой философии образования, однако в противоположной системе отсчета⁶. Бахтин говорит о центробежных силах, разрушающих единство культуры. У Гессена центром системы оказывается не культура, а личность. Сначала он использует указанную метафору в контексте противопоставления свободы и произвола.

6. См. : [Бахтин].

Если поступки, совершенные под влиянием аффекта, можно уподобить предмету, удаляющемуся от центра притяжения, то, «напротив, свободные действия отвлекаются центростремительной силой личности от направления по касательной, по которому стремится увлечь их присущая всем нашим поступкам центробежная сила косности. Центростремительная сила личности, непрерывно воздействуя на них, не отпускает их от себя, но заставляет их как бы вращаться вокруг нашего Я, следовать закону этого Я и тем самым выражать и создавать собой нашу личность» [Гессен, 72]. Уже через несколько страниц Гессен возвращается к этому образу в контексте размышлений о взаимодействии личности и культуры:

Если в данных условиях мы имеем цельную личность, проявляющую себя в индивидуальных, свободных действиях, то можно сказать, что центростремительная сила личности, сосредоточенная в центре, успешно противостоит центробежным силам, развиваемым внешними культурными содержаниями. Вместо того, чтобы оторваться от личности и вести самостоятельное существование, эти последние принуждаются центростремительной силой личности вращаться вокруг нее. Это — гармоничное отношение между личностью и внешней культурой: человек справляется с обступающими ее внешними содержаниями культуры, перерабатывает их в «свои», развивая при этом определенную силу личности и свободы [Гессен, 79].

Опасение Руссо, составившее центральную мысль «Эмиля», рисуется Гессеном в не менее патетических выражениях:

Не поспевшая в своем внутреннем развитии за быстрым бегом внешней культуры личность теряется в массе сразу ее обступивших новых впечатлений. Центробежные силы внешних культурных содержаний превозмогают центростремительные силы личности, и личность как бы разрывается на части, разламывается под бременем человеком же порожденных механизмов. Наступает господство формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой. Человек теряет сам себя, начинает мыслить чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами, действовать по чужому. Самобытная личность уступает место тем бездушным автоматам, которые, по слову Руссо, не смеют «быть самими собою» и мудрость которых сводится к правилу «надо поступать так, как другие» [Гессен, 80].

Но в выводе о необходимости минимизации культурных содержаний для сохранения личности Гессен не идет за Руссо:

Но кроме пути опрощения и аскетизма есть еще второй путь — *путь положительного нравственного образования, синтезирующего принуждение со свободой*. Если разложение личности и утрата человеком его свободы объясняются нарушением существовавшего ранее равновесия между центростремительной силой личности и центробежными силами внешних культурных содержаний, то очевидно, что, кроме пути возвращения назад к «нулевой точке» культуры, *может быть еще один путь к восстановлению нарушенного равновесия: путь систематического и последовательного усиления центростремительной силы личности, постепенного роста ее внутренней свободы* [Гессен, 84].

Итак, развивая и усиливая уже сформулированное им положение об основной ошибке Руссо, Гессен трактует развивающую роль культурных содержаний, «обступающих личность», по аналогии с принуждением. Они нужны для того, чтобы воспитывать способность личности к свободе в сопротивлении внешним воздействиям:

Центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор. Между обеими крайностями — надломленной и бедной личности — должно осторожно провести своего воспитанника трудное искусство воспитателя [Гессен, 86].

Этой мыслью Гессен завершает второй круг размышлений о проблеме свободы, в котором, как мы видим, проблема взаимоотношений человека и общества находит свое положительное решение.

Что по сути нового открывает нам Гессен в этой части своего учения? Ведь о том, что обилие внешних содержаний пагубно сказывается на развитии собственных сил и творческих задатков ребенка, не менее убедительно и красочно писали Эразм Роттердамский, Коменский, Монтень и Песталоцци. Нам представляется, что главной заслугой Гессена является непревзойденная степень *сформулированности* решения педагогической проблемы, под чем мы имеем в виду лаконичность, категориальную четкость, когерентность и диалектичность системы, сообщающие ей максимум смыслового содержания при минимуме выразительных средств. Верхом педагогической диалектики кантовского стиля является раскрытие вопроса о взаимоотношении личности и культуры. Четкая расстановка приоритетов в пользу

педоцентрической практики образования («центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры») нивелируется культуроцентрическим целеполаганием, при котором само повреждение личности культурой рассматривается в итоге как саморазрушение культуры⁷. Интересы личности при этом настолько прочно спаяны с интересами самосохранения культуры на всех этапах их становления, что говорить об антагонизме двух начал в образовательном процессе становится решительно невозможно. Диалектичность системы придает ей и динамичность. Гессен пытается набросить свою схему центростремительных и центробежных сил на исторический процесс и дедуцировать на этой основе динамику нравственного развития человечества. Хотя выводы Гессена в этой части представляются не столь убедительными, общая идея *соразмерности* нравственных требований постоянно возрастающему напору культурных содержаний настолько актуализирована развитием ИКТ⁸, что впору говорить о пророческой значимости этой попытки. Пророческим выглядит и описание Гессеном общества, в котором произошла глубокая разбалансировка сил культуры и личности, в результате которой личность более неспособна сохранить свою целостность, а в культуре по этой причине «вместо исследователя господствует энциклопедист и вместо артиста — художественный критик» [Гессен, 80].

Есть еще один элемент в системе Гессена, который хотелось бы отметить особо. Поставив задачу рассмотреть в существенных чертах понятие личности, или индивидуальности, Гессен находит первую существенную черту в *единстве* личности, и здесь, возможно, более, чем где бы то ни было, сказывается кантианская выучка. «Если я сегодня осуществляю одно, а завтра совсем другое, — пишет Гессен, — если у меня нет определенного жизненного пути, но каждый раз я как бы начинаю жить сызнова, то нет и почвы для образования личности человека» [Гессен, 73]. Как это похоже на размышление Канта о трансцендентальном единстве апперцепций, образующем почву для самосознания и объективации опыта! У Гессена, как мы видели, основанием самотождественности личности выступает автономия. Идея личности — это «индивидуальный закон» [Гессен, 75]. Но закон может быть разный. Есть, например, закон троллей из пьесы Ибсена: «Будь

7. Ход рассуждений см. в [Гессен, 80].

8. Информационно-коммуникационные технологии. — Прим. ред.

сам собой, живи лишь для себя». Гессен показывает, как герой Ибсена Пер Гюнт, поддавшийся чарам троллей, в конце концов гибнет именно от того, что в нем «ничего другого, кроме Пера и только Пера», никогда не было. Заботившийся о себе, он внезапно с полной ясностью осознает, что он никогда не был самим собой и что теперь он должен за это разделить судьбу всех несостоявшихся людей, будучи переплавленным зловещим Пуговичником во что-то другое. Идеал свободной личности у Гессена оказывается не антитезой гетерономии, а синтезом, в котором преодолеваются две разрушительные для личности крайности: гетерономия и эгоизм. В связи с этим возникает необходимость в дополнительном критерии состоятельности личности помимо автономии — критерии, который отражал бы степень свободы от пагубной замкнутости на своих интересах. Таким критерием для Гессена становится *незаменяемость* личности, которая «достигается лишь через обретение своего места в совокупном действии, направленном на разрешение сверхиндивидуальной задачи». Так раскрывается еще одна сторона диалектики личности: «Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями» [Гессен, 75].

Надо заметить, что антиномия общности и обособленности проецируется в педагогическую теорию как вопрос о соотношении индивидуализирующей и социализирующей функций образования. Современное представление о неразрывной связи двух этих функций опирается в основном на достижения психологии и эпистемологии. Эмпирические наблюдения привели Пиаже к идее развития как адаптации, в которой ассимиляция внешних содержаний и аккомодация к ней познавательных структур составляют две стороны единого процесса. Идея получила развитие в социальном конструктивизме, в частности в рассмотрении процесса интернализации социальной реальности⁹, и приняла радикальную форму у Глазерсфельда в его представлении о мыслительных конструктах как «последней реальности», доступной человеческому познанию¹⁰. Гессен приходит к тому же решению с этической стороны, и этот опыт несомненно имеет и историческое, и методологическое значение, тем более что данная линия рассуждений выводит его на путь, на котором был совершен, пожалуй, самый важный прорыв в понимании личности со времен

9. См. : [Бергер, Лукман].

10. См. : [Glaserfeld].

Аристотеля. Имеется в виду понимание человека как самотрансцендирующего «Я».

Как дисциплина возможна через свободу, а свобода — через закон долга, так и индивидуальность возможна через сверхиндивидуальное начало. И потому, если «будь свободен» означало для нас «будь самим собою», то и подлинный смысл «будь самим собою» есть — «стремись к высшему, чем ты» [Гессен, 78].

Опять интересно сопоставить этот вывод Гессена с наблюдением Бахтина: «Человек никогда не совпадает с самим собой. <...> ...Подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения человека с самим собою, в точке выхода его за пределы всего, что он есть как вещное бытие, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли»¹¹. Очевидная переключка двух русских исследователей, принадлежавших одному философскому кругу, не была бы столь знаменательна, если бы не резонировала с целым массивом европейской мысли того же периода, который принято называть экзистенциализмом.

Каково значение экзистенциализма для педагогики и имеет ли он значение вообще? К великому сожалению, в отечественной учебной литературе до сих пор доминирует крайне узкое, искаженное, а порой и превратное изложение основной идеи экзистенциализма, унаследованное от эпохи борьбы с буржуазной идеологией. Экзистенциалистов в этой интерпретации интересуют более всего субъективные переживания человека, такие как страх, тревога, забота, вина, надежда; они акцентируют одиночество, а порой и абсурдность человека во враждебном ему мире; сосредоточенность на уникальности личности приводит их к отказу от позитивных наук и к агностицизму; а преувеличенное чувство индивидуальной ответственности — к отчаянию и эскапизму. Вот далеко не худший пример такого описания экзистенциализма:

Экзистенциалисты описывают путь человека, его судьбу, подчеркивая свободу и ответственность каждого. Они не верят в логику, не интересуются наукой, решительно противостоят всем подходам, для которых существенны физическая, химическая или даже органическая природа человеческого существования. Их в первую очередь интересуют душевная и духовная

11. Цит. по: [Психология, 255].

жизнь личности, они не желают, чтобы судьба человека изучалась как объективный факт мира, они настаивают на уникальности жизненного пути личности, которую общество стремится превратить в бездушный автомат, дегуманизировать. Привычными темами экзистенциалистов являются непоправимое одиночество человека, абсурдность общества, разрушающего личность, мужество человека перед лицом смерти и принятие жизни [Гусинский, Турчанинова, 124].

Это описание, с некоторыми суждениями которого можно согласиться, замечательным образом проходит, наряду с большинством описаний подобного рода, мимо самого главного в экзистенциализме: мимо учения об экзистенции. Вместе с тем именно это учение составляет главную оптимистическую и жизнеутверждающую силу экзистенциализма, как это, в частности, прекрасно удалось показать П. П. Гайденко [Гайденко]. Если у Гегеля безразличие к бытию вообще («Для мысли не может быть ничего более малозначащего по своему содержанию, чем *бытие*») приводит к безразличию к *индивидуальному существованию* человека (что почувствовало уже современное ему поколение русских философов¹²), то сосредоточенность на *экзистенции* как особой форме бытия человека позволяет эффективно противостоять соблазну превращения «обычного» человека в объект господства, преобразования и использования со стороны каких бы то ни было «абсолютных субъектов». Именно экзистенциализм, как указывает Гайденко, в полном противоречии с приведенным выше школьным описанием, обозначил направление освобождения мысли от «тирании субъективности, которая характерна для новоевропейской философии» [Гайденко, 7], осуществив прорыв к трансцендентному. Совершив важнейший методологический перенос внимания исследователя с изучения сущностей на изучение бытия этих сущностей, экзистенциализм в учении о человеке проложил путь *от ничтожности к не-чтожности человека*. Человек есть не *что*, а *как*. Особенность человека определяется не тем, что он сущность отличная от других, а тем, что он имеет особый способ существования в мире — экзистирование,

12. В. Белинский в письме Боткину (I–III. 1841 года): «Субъект у Гегеля не сам по себе цель, но средство для мгновенного выражения общего... Смейся, как хочешь, а я свое: судьба субъекта, индивидуума, личности важнее судеб всего мира... и гегелевской *Allgemeinheit*. Мне говорят: развивай все сокровища своего духа для свободного

самонаслаждения духом... Клянюсь покорно, Егор Федорович (Гегель)... но если бы мне удалось влезть на высшую ступень лестницы развития, я и там попросил бы вас отдать мне отчет во всех жертвах живой жизни и истории... иначе я с верхней ступени лестницы бросаюсь вниз головой» (Цит. по: [Зеньковский. История, 70]).

по Хайдеггеру, — которое характеризуется, во-первых, имманентной объективностью, или *интенциональностью*, как стали называть, начиная с Ф. Brentano, особый способ соотноситься с наличным, а во-вторых *трансцендированием*, перманентным перерастанием себя, «набрасыванием своего бытия в направлении возможностей» [Хайдеггер, 9].

Во второй половине XX века идея личности как трансцендирующего начала начинает переходить из философского лога в область положительных практико-ориентированных наук. Пожалуй, самое значительное явление этого рода — школа экзистенциального анализа, или третья венская психотерапевтическая школа (после Фрейда и Адлера), как она стала называться еще при жизни основателя В. Франкла [Франкл. *Человек*]. Основным условием психического здоровья личности эта школа считает обретение смысла, и В. Франкл отчетливо связывает эту базовую установку своей школы с экзистенциалистской традицией:

Личность экзистенциальна; это означает, что она не фактична, не принадлежит фактическому. Человек как личность — не фактическое, а факультативное существо; он существует как своя собственная возможность, в пользу которой или против которой он может принять решение. Человеческое бытие, как сказал Ясперс, есть бытие «решающее»: человек всегда решает, чем он будет в следующее мгновение. <...> Тем самым, в противоположность психоанализу, личность в экзистенциальном анализе, как я пытался его очертить, понимается не как детерминированная влечениями, а как ориентированная на смысл [Франкл. *Десять тезисов*, 8].

В соответствии с экзистенциальной установкой и опять-таки вопреки превратному толкованию экзистенциализма, школа Франкла не культивирует одиночество, а ищет и находит эффективные способы его преодолеть. В этом поиске она сближается с одной из центральных мыслей Гессена о движении человека к сверхличным целям как главном условии реализации им своей свободы и своего «Я»:

Подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменимое, т. е. единственное в своем роде, не могущее стать меновой ценностью. Но незаменимость достигается лишь через обретение своего места в совокупном действии, направленном на разрешение сверхиндивидуальной задачи. Я тем индивидуальнее, чем больше приблизил я своим действием совокупность

действующих к разрешению общей им всем задачи и тем самым сделал себя незаменимее [Гессен, 75].

Стоит сопоставить это рассуждение Гессена с тем, что пишет последователь Франкла А. Лэнгле, чтобы увидеть конгенитальность двух решений проблемы индивидуальности и свободы:

Известный императив «Стань тем, кто ты есть», в значительной степени определивший направление поисков экзистенциальной философии... открывает перед нами горизонт будущего, путь изменений и развития. <...> Такой ход мыслей приводит нас к парадоксу: чем более персонально мы себя ведем, тем в большей степени участвуем в том, что является общим для всех людей. Чем более мы аутентичны, т. е. чем больше мы идентичны самим себе, — тем в большей степени ведем себя как люди [Лэнгле].

Здесь уместно провести еще одно сопоставление, которое позволит разглядеть важнейшую и, возможно, уже недалекую перспективу развития и практического приложения в области нравственного воспитания личности «прикладной» философии Гессена и экзистенциальной антропологии Франкла. Речь идет о перспективе постепенного отмирания правового регулирования общественной жизни и полной персонализации морали. Очевидно, что в реализации этой перспективы, коль скоро она перестанет представляться утопией, педагогике будет отведена решающая роль. Можно предвидеть, что момент постановки такой задачи будет уже поворотным моментом в перераспределении уровня компетенций между политикой и педагогикой. Педагогике еще предстоит выработать инструментарий для осуществления массовых сдвигов в решении такой грандиозной задачи, как воспитание нравственного общества, но опыт ее положительного решения на уровне микросоциума у педагогики, в отличие от политики, есть. Есть и более четкое понимание цели, обусловленное тем особым ракурсом рассмотрения человека в *ситуации его развития*, который не позволяет отвести свободу и личность на второй план, не разрушив самой сути педагогического процесса. Если политический процесс согласования интересов далеко не всегда требует вовлечения в него «всех и каждого» и постановки перед каждым жизнеопределяющих вопросов, то в педагогическом процессе, воспринятом с предельной серьезностью, без этого не обойтись. С такой серьезностью к этому вопросу подходил Гессен, что и побудило его завершить круг онтологического

обоснования свободы эсхатологическим обобщением, возводящим педагогическую цель его системы до уровня политической программы:

Нормы права (так же, как и правила обычая и общественной морали, или нравов) представляют собой долженствование, но это долженствование гетерономно постольку, поскольку, будучи формулированы в общих понятиях, нормы права применяются однообразно ко всем лицам, имеют в виду средний случай и средний тип человека, игнорируя индивидуальный путь каждой личности и тот своеобразный долг, который вся совокупность жизненных обстоятельств выдвигает именно в данный момент перед данной личностью. <...> Как бы ни было изменчиво право и сколь ни было бы оно созданием самих ему подчиняющихся людей, оно в силу присущей ему кристалличности строения, всегда носит на себе печать чужезаконности, долженствования, возложенного на человека извне некоей чуждой самой воле подчиняющегося волей. <...> ...Оно не есть чистое долженствование, но долженствование, мыслимое по образу железной необходимости природы, некий симбиоз необходимости (*Müssen*) и долженствования (*Sollen*). Напротив, нравственность есть чистое долженствование. <...> Только добровольно подчиняясь представшему пред ним его долгу, может человек исполнить веление нравственности. В этом смысле нравственность автономна: она есть подчинение закону, который человек сам на себя возложил. Природа, право и нравы отличают человеческое существование с самых ранних времен. Нравственность, напротив, возникает в своей самостоятельности позднее — тогда, когда личность перестает быть простым членом рода и освобождается от власти стихийно обхватывающего ее обычая. Поэтому ничего неправильного нет в утверждении, что человечество из чисто природного существования через посредство нравов и права возвышается до подчинения нравственности, если даже признавать спорным защищаемый некоторыми и не анархическими мыслителями взгляд о постепенной замене права нравственностью, имеющей со временем привести к полному отмиранию права [Гессен, 90].

А вот что пишет Франкл в контексте размышлений над собственно педагогической проблемой — вопросом о возможности сообщения человеку смысла (ср.: убеждений у Ушинского), минуя свободу:

Попытка дать человеку смысл свелась бы к морализированию. А мораль в старом смысле слова уже доживает свой век. Через какое-то время мы уже не будем морализировать, мы онтологизируем мораль. Добро и зло будут

определяться не как нечто, что мы должны делать или соответственно делать нельзя; добром будет представляться то, что способствует осуществлению человеком возложенного на него и требуемого от него смысла, а злом мы будем считать то, что препятствует этому осуществлению [Франкл. *Человек*, 38].

Онтологизация морали по Франклу и Гессену — вот, наверное, наиболее содержательный ответ, который дала передовая этическая, педагогическая и психологическая мысль XX века на вопрос Ушинского. Убедением, которое не разрушало бы свободы, должно стать собственное убеждение личности в правильности и незаменимости того уникального места в мироздании, которое ей удалось найти и занять в поисках самой себя. В новой экзистенциальной антропологии, рассматривающей традиционного «мыслящего субъекта» не как самодостаточную сущность, а как служителя глубинного «Я», трансцендирующего за свои пределы, романтическому конфликту индивида и общества остается меньше места. Остается конфликт между добром и злом, и путь к добру опознан одновременно как путь к свободе.

Для того, чтобы *прорыв* этико-педагогической проблематики к трансцендентному через снятие противопоставления индивида и общества не обернулся *разрывом* педагогической практики с наукой и разумом и уходом в область мистических переживаний и экзальтаций, требуется локализация в человеческой природе той области, которая могла бы служить коррелятом «онтологизированной морали» и предметом приложения воспитательных воздействий. Такой областью становится духовность. В русле современной философской и педагогической антропологии, как пишут А. П. Огурцов и В. В. Платонов, «в эмпирико-аналитический образ человека как существа биосоциального “втягивается” третье измерение — духовность, составляющая основу высшей автономии, отличающей человека...» [Огурцов, Платонов, 120]. Процесс этого «втягивания» составляет еще одну важнейшую составляющую исторической эволюции основной педагогической проблемы. И связана она с теми же именами и движениями. «Личность духовна», — так звучит один из десяти тезисов Франкла о человеке. «Как известно, — продолжает он, — когда-то существовала “психология без души”. Она давно преодолена, однако сегодняшняя психология все же не может избежать упрека в том, что она часто является психологией без духа. Эта без-духовная психология, как таковая, не только слепа к достоинству личности, как и к самой личности, но не видит

и ценностей — она слепа к ценностям, которые представляют собой ценностный коррелят личностного бытия, к миру смыслов и ценностей как космосу, — слепа к логосу» [Франкл. *Десять тезисов*, 7]. У Гессена перспектива вовлечения духовности в предметное поле философско-педагогического исследования принимает еще более радикальный характер, поскольку категория духовности перерастает ценностно-смысловой уровень и захватывает область Бого-человеческих отношений. Свой следующий и основной труд «Философия воспитания» он планировал структурировать по четырем разделам, два из которых посвящались духовности: 1) воспитание как биологический процесс; 2) воспитание как социальный процесс; 3) воспитание как духовный процесс (план духовной культуры) и 4) воспитание как спасение (план благодатного бытия) [Гессен, 432]. Тема духовности получила широкое освещение в русской религиозной философии начала XX века, уделившей внимание среди прочего и педагогическим вопросам (В. Зеньковский, И. Ильин). Изучение этой части национального наследия составляет одно из непреложных условий выработки стратегии духовно-нравственного образования, отвечающего интересам сохранения и развития русской культуры.

Литература

1. *Бахтин* = Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М. : Худ. лит., 1965. 527 с.
2. *Бергер, Лукман* = Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 323 с.
3. *Гайденко* = Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному : Новая онтология XX века. М. : Республика, 1997. 497 с.
4. *Гессен* = Гессен С. И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
5. *Гусинский, Турчанинова* = Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования : Учебное пособие. М. : Логос, 2000. 222 с.
6. *Зеньковский. История* = Зеньковский В. В. История русской философии : В 2 т. Т. 1. Ч. 2. Л. : Эго, 1991. 280 с. (Философское наследие России).
7. *Зеньковский. Педагогика* = Зеньковский В. В. Педагогика. Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. 164 с.
8. *Зеньковский. Проблемы воспитания* = Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М. : Школа-пресс, 1996. 272 с.

9. *Каптерев* = Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Он же. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. С. 163–231. (Пед. б-ка).
10. *Козырев* = Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе : Теория и международный опыт в отечественной перспективе : Монография. СПб. : Апостольский город, 2005. 636 с.
11. *Лэнгле* = Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М. : Генезис, 2005. 160 с. URL: <http://bookitut.ru/Person-Ekzistencijno-analiticheskaya-teoriya-lichnosti.html> (дата обращения: 15.04.2014).
12. *Модзалевский* = Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. В 2 ч. Ч. 2. СПб. : Алетей, 2000. 496 с. (Библиотека русской педагогики).
13. *Огурцов, Платонов* = Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования : Западная философия образования : XX век. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.
14. *Психология* = Психология личности : Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М. : Изд-во МГУ, 1982. 287 с.
15. *Руссо* = Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 1981. С. 203–236.
16. *Толстой* = Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1989. С. 205–232. (Пед. б-ка).
17. *Ушинский* = Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : [В 6 т]. Т. 2. М. : Педагогика, 1989. 496 с.
18. *Франкл. Десять тезисов* = Франкл В. Десять тезисов о личности / Пер. Е. Патяевой под ред. Д. Леонтьева // Экзистенциальная традиция : Философия, психология, психотерапия. 2005. № 2. С. 4–13.
19. *Франкл. Человек* = Франкл В. Человек в поисках смысла : [Сборник] / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. М. : Прогресс, 1990. 366 с.
20. *Хайдеггер* = Хайдеггер М. Бытие и время // Работы и размышления разных лет / Сост., пер. А. В. Михайлова. М. : Гнозис, 1993. С. 1–45.
21. *Glaserfeld* = Glaserfeld, Ernst von. Radical constructivism and Piaget's concept of knowledge // The Impact of Piagetian theory : On education, philosophy, psychiatry, and psychology / Ed. by F. B. Murray. Baltimore : University Park Press, 1979. P. 22–109.

F. N. Kozyrev

Pedagogical Statement of Freedom Problem and its Classical Solution

The problem of freedom as “the key question of education and moral philosophy”, according to K. D. Ushinsky, is analyzed within the context of modern situation in educational philosophy. The theory of moral education of S. I. Gessen is presented as its classical solution. Neokantian roots of the theory as well as the affinity of Gessen’s viewpoints to another representative of Russian neokantianism M. M. Bakhtin are demonstrated in the article. The author presents deep analysis of the Gessen’s solution with the emphasis on its dialectic and dynamic nature. The article traces the development of the idea of permanent human selftranscendence as a way to exercise freedom in German transcendentalism, existentialism and phenomenology. As a semantic parallel to Gessen’s “applied philosophy” in the field of psychology existential anthropology of V. Frankl is introduced. The author shows how the idea of ontologization of the morality, according to Frankl and Gessen, is linked to the tendency of “dragging” spirituality into a human character in the modern anthropology and pedagogy.

KEYWORDS: pedagogy, morality, existentialism, freedom, autonomy, personality, transcendence