

Н. А. Люрья

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Ценности эпохи отражаются в системе образования через воспитание и проявляют профессиональные качества педагога. Демократические ценности современности анализируются через исторические аналоги моделей свободного воспитания Руссо и Толстого.

Ключевые слова: демократические ценности, свобода, принуждение, профессиональные педагогические качества.

Важнейшей темой для современного образования является вопрос его гуманизации. Осуществление образовательного процесса в таком отношении, как раскрытие творческого потенциала личности, приобщение обучаемых к духовным ценностям культуры, самореализация гуманных качеств и т. д. – все это остается значимым со времени возникновения данной проблемы. Поиски путей в осуществлении идеалов гуманизма продолжаются в проводимых реформах системы образования и инновационных подходах теории и практики педагогики. В настоящее время во многих сферах и на разных уровнях активно обсуждается вопрос о том, каким образом воспитывать подрастающее поколение, какие предметы в связи с этим ввести в школу, какими качествами должен обладать педагог, ведущий, например, курс той или иной религии, способствующей передаче духовных ценностей [1].

Актуальной задачей выступает при этом поиск соотношения, насколько педагог вправе вторгаться во внутреннюю жизнь своего подопечного и может ли педагогика дать окончательный «рецепт» о соотношении поощрения и наказания, самостоятельности и обязательности, и в самом общем речь идет о соотношении свободы и принуждения в образовании, воспитании, обучении. В настоящей статье мы пытаемся обратить внимание на те качества педагога, которые он несет, приобщая молодое поколение к демократическим ценностям. Одной из основных – к таковым относится ценность свободы личности, которая зафиксирована в различных государственных документах, конституциях разных стран, международных декларациях, провозглашающих права и свободы граждан. Так как нацеленность данной работы – поиск эвристических моментов, полезных для современной образовательной, педагогической ситуации в целом, то обратимся к аналогам, в частности, к анализу, проведенному С. И. Гессеном, – выдающимся педагогам прошлого, идеологам «свободного» воспитания – Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстому [2]. Представление Гессена об образовании и педагогике как отражении взглядов и идеалов общества делает этот анализ чрезвычайно актуальным и в настоящее время.

Вначале поясним, что С. И. Гессен понимал под образованием. «Цели жизни современного культурного общества ... и есть суть цели образования. Между образованием и культурой имеется ... точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [2, с. 35]. Таким образом, образование связывается у Гессена с приобщением человека к духовному содержанию культурной жизни. «Слово “образованность” ... правильнее было бы закрепить за более внутренним, или “духовным” содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию» [2, с. 26].

Представление Гессена об интересующей нас проблеме, названное им «о свободе и принуждении», продолжает оставаться чрезвычайно актуальным до сегодняшнего дня, так как он глубоко, с философских позиций обосновывает свои выводы, мало знакомые, но, с нашей точки зрения, исключительно востребованные для обоснования инновационной политики в современной педагогике.

Прежде всего Гессен раскрывает влияние ценностей современной ему эпохи на взгляды Руссо – сущность отрицательного отношения к культуре. Ученый совершенно справедливо указывает, что отношение Руссо к культуре – специфично: отражая мировоззрение эпохи, он смотрит на культуру как на порождение человеческого ума, плод сознательной, рассудочной деятельности человека. Достижения науки и искусства, как утверждает Руссо, извратили человеческую природу, внесли разложение в природную сущность человека. Поэтому протест Руссо против культуры есть прежде всего протест против одностороннего господства рассудка. Рассудочной культуре современного ему XVIII в.

он противопоставляет чувство, инстинкт, интуицию, непостижимую волю Божества.

«Новая Элоиза», так же как и основное педагогическое сочинение Руссо, написанное в виде романа, «Эмиль, или О воспитании» (1762) – во всех этих сочинениях культуре противостоит идеальное состояние природы: мысль, с редкой силой выраженная в известном парадоксе, которым начинается «Эмиль»: «Все хорошо, что выходит из рук Творца, все вырождается в руках человека». «Предположим как неоспоримую максиму, что первые движения природы всегда нравы», продолжает он. «Человек от природы добр, и только жизнь в культуре делает из него то злое, лицемерное и своекорыстное существо, которое всем нам так хорошо известно» [2, с. 42].

Достижения науки приводят к утрате целостности природного человека, целостности его натуры. Его естественные, данные от природы силы исчезают, и человек превращается в искусственный механизм, действующий согласно устанавливаемым рассудком правилам. Нет внутренней свободы, господствует чужое мнение, мнение массы, – это отказ от собственных взглядов, стремлений и желаний. Все думают, как другие, действуют по указке других. Нет своего, есть только чужое – это власть механической формы; и механизмы, созданные человеком для того, чтобы служить ему покорными орудиями, овладели человеком, лишили его целостности, свободы личности и превратили в механизм.

Отсюда возникает интуитивизм: чувство целостно, полноценно, между тем как рассудок частичен, односторонен, условен. Отсюда и «анархизм» с его идеалом независимой человеческой личности, свободной, верной самой себе и подчиняющейся лишь голосу непогрешимого чувства – совести. Так, протест Руссо против культуры при ближайшем рассмотрении означает борьбу за нравственный идеал свободной и целостной личности. Задача такого воспитания – следовать той природе человека, которая изначально цельна, добра, нравственна и заложена в него с рождения. Следовательно, искусство воспитателя – предохранить воспитанника от дурных влияний, которые идут от окружающей действительности. «Средство этого воспитания – свобода, или что то же, исключительно природная жизнь, протекающая вдали от культуры с ее искусственностью и механичностью... Первоначальное воспитание, говорит он, должно быть чисто отрицательным. Оно состоит отнюдь не в том, чтобы учить добродетели и истине, но в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум от заблуждения...» [2, с. 46].

Уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя.

В этой парадоксальной формуле Руссо выразил классическую мысль всей последующей педагогики, до сих пор в различных вариантах неизменно повторяющуюся и современными педагогами.

Так как идеал свободного воспитания заключается в том, чтобы не препятствовать проявляться задаткам ребенка, то воспитатель должен: а) оградить его от общества; б) ставить воспитанника в те условия, которые бы содействовали этому проявлению и развитию. Преждевременное обучение ведет, согласно Руссо, к утрате способности суждения: сведения, предлагаемые раньше, чем у ученика возникают вопросы, на которые они служат ответом, рожают не знание, а предрассудки. «Точно так же и подлинное нравственное воспитание не может начаться ранее, чем развились органы нравственности – чувствования и страсти, возникающие в период возмужания человека, т. е. в пятнадцати-, шестнадцатилетнем возрасте» [2, с. 50]. Искусство воспитателя, таким образом, – уметь вызвать нужные потребности, интересы и запросы.

Может ли быть названо такое воспитание в подлинном смысле слова естественным и свободным? Воспитанный в свободе Эмиль не знает обязанностей и подчинения, он делает то, что хочет. Обучение поставлено так, что он спрашивает, а учитель отвечает, а не наоборот, как это имеет место в обыкновенной школе. Но чего хочет Эмиль? Что он спрашивает? Эмиль хочет и спрашивает именно то, чего желает, чтобы он хотел и спрашивал, его воспитатель Жан Жак. Эмиль находится под неустанным контролем Жана Жака, подобно тени следящего за каждым его шагом, неусыпно предохраняющего от вредных влияний культуры и расставляющего перед ним сеть искусно подстроенных случаев, которые должны вызвать у Эмиля те или иные потребности и возбудить те или иные вопросы. Каждый вопрос Эмиля задолго уже предвиден Жан Жаком, любое его «самостоятельное» действие есть плод искусной махинации воспитателя, которого не случайно Руссо называет в одном месте «министром природы».

Вывод Гессена: «Нет подчинения более полного, чем то, которое сохраняет видимость свободы; таким образом самая воля оказывается плененной. Бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может, ничего не умеет, разве он не вполне в вашей власти? Разве вы не располагаете в отношении его всем тем, что его окружает? Разве вы не властны произвести на него такое впечатление, какое вам угодно? Его труды, игры, удовольствия, несчастья – разве все это не в ваших руках, так что он даже не подозревает о том? Без сомнения он не должен ничего делать кроме того, что он сам хочет; но он не должен ничего хотеть кроме того, что вы хотели бы, чтобы он делал; он не должен делать

ни одного шага, который вы не предвидели бы. Он не должен раскрыть рта без того, чтобы вы не знали, что он скажет». Таким образом, свобода Эмиля сводится к отсутствию сознания гнета со стороны воспитателя. Но не худший ли это вид рабства, когда жертва гнета даже не сознает его? Пленение воли – не во много ли раз хуже оно пленения действия? «Нетрудно предвидеть, что привыкший к неустанному пестованию со стороны Жан Жака в тепличной атмосфере изолированной от жизни “природы” Эмиль, попавши в горнило подлинной, действительной жизни, менее всего сможет в ней отстаивать свою самобытность» [2]. Откуда же это противоречие между замыслом и результатом теории Руссо? Почему замысел свободного воспитания обращается в конце концов в свою полную противоположность: в мелочный и неотвязный гнет со стороны воспитателя, усугубляемый неосознанностью его воспитанником?

Для ответа на этот вопрос Гессен обращается к другому идеологу свободного воспитания – Л. Н. Толстому. Анализируя педагогику Л. Н. Толстого, он указывает на аналогию ее результата с таковыми у Руссо – в понимании отрицательного влияния культуры на человека и в то же время дающего более глубокое обоснование свободного воспитания. Только если Руссо провозглашает лозунги свободы и природы, то лозунгами Толстого являются свобода и жизнь [2, с. 53]. Основной недостаток образования Толстой видит в том, что оно совершенно оторвано от жизни: ребенок не получает знаний, необходимых для жизни, и в то же время напичкан фактами, которые в дальнейшей своей деятельности никак не использует. Если школа действительно хочет стать фактором образования, она должна слиться с жизнью.

Взгляды Л. Н. Толстого на воспитание очень характерны для идей гуманизма, проявляющихся во все времена. Поэтому приведем их по С. И. Гессену: «Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, как он сам. Это есть возведение в принцип стремления к нравственному деспотизму. Но есть ли у нас право делать из других людей наши собственные подобию? Разве мы лучше детей, счастливее их? Можем ли мы, положив руку на сердце, сказать, что наша жизнь хороша, и что мы можем насильно принудить других быть такими же, как мы, иметь те же вкусы, нравственные понятия, заниматься теми же делами? Нет, отвечает Толстой, «воспитание» как умышленное формирование людей по известным образцам – неплодотворно, незаконно и невозможно. Права воспитания не существует... Когда церковь предписывает определенное воспитание, то она считает, что обладает абсолютной истиной, тайной спасения. Кто не воспитан определенным

образом, тот не спасется, и потому она со своей точки зрения имеет право воспитывать, т. е. принудительно вести людей к спасению. Точно так же и государство по-своему вправе принудительно воспитывать людей. Оно имеет в виду свое собственное существование, свое самосохранение. Ему нужны чиновники, судьи, солдаты, и оно принудительно формирует людей соответственно своим целям и потребностям. Наконец, и родители, какие бы они ни были, желают сделать детей такими же, как они сами, или, по крайней мере, такими, какими они бы желали быть сами... Но вы, либеральные педагоги, спрашивает Толстой, вы, не обладающие, по вашим же словам, абсолютной истиной и утверждающие, что воспитываете детей не ради посторонних целей государства, благополучия родителей и т. п., а ради их же собственного блага, – чем вы докажете это право воспитания?.. Позвольте самим детям знать, в чем их благо. Они это знают не хуже вас. Позвольте поэтому им самим воспитывать себя и идти путем, который они сами себе изберут... Если сам воспитываемый есть цель воспитания, то воспитание бессмысленно. Ибо нет морального нрава принуждать другого якобы ради его же собственного блага, в особенности недопустимо принуждение детей со стороны взрослых, испорченных и несчастных» [2, с. 56].

Идеал Толстого заключался в том, что учитель не должен иметь никакой власти над учениками, отношение между ними должно быть отношением равенства. Школа только предоставляет ученикам возможность получать знания, ученики должны иметь право выбирать то, что им нужно, что для них интересно по их собственным понятиям. Такая школа будет сразу и свободна и жизненна.

Свои идеалы Л. Н. Толстой пытался осуществить в Яснополянской школе. В ней не было дисциплины, расписания уроков, наказаний за опоздание и т. д. Известны результаты такого подхода к обучению, которые во многих образовательных системах остаются образцом для подражания и сегодня. И все-таки можно ли сказать, что дети Толстого были свободны?

Но весь вопрос именно в том и состоит: могут ли дети быть свободны от влияния старших, – все равно в школе или семье? Разве влияние учителей, улицы, друзей – все это не виды принуждения, иногда гораздо более сильные, чем принуждение школьной дисциплины?

Приведем анализ этой системы воспитания, проведенный С. И. Гессеном.

«Ошибка Толстого, как и всякого анархизма вообще, в слишком узком понимании принуждения: принуждение гораздо шире, чем кажется на первый взгляд. То организованное принуждение, которое известно под именем «дисциплины» и которое

думал отменить Толстой, есть часть принуждения вообще, проявляющегося в тысяче воздействий и впечатлений, обступающих ребенка, от которых не властен освободить его никто, кроме него самого. Отмена организованного принуждения только усиливает и делает более явным принуждение неорганизованное, которое, с гораздо большей настойчивостью обступая ребенка, еще более способно лишить его собственной воли, чем сознаваемое в своей внешней навязанности явное принуждение «дисциплины». Не сводится ли отмена школьного принуждения к замене одного принуждения другим, еще более сильным? Ясно, что развитие Толстым понятие образования оказалось неприменимым к его детям. Да и как могло быть иначе? Ведь оно есть свободное взаимоотношение равных между собою людей. А разве неустойчивый, колеблющийся, отзывающийся на всякое влияние темперамент ребенка не готов слепо подчиниться сложившемуся характеру учителя и сложившимся нравам среды? Отменить принуждение над ребенком возможно не путем простого его упразднения, всегда по необходимости частного, а путем воспитания в ребенке внутренней силы личности и свободы, которая могла бы сопротивляться всякому принуждению, откуда бы оно ни шло» [2].

Таким образом и у Толстого, замечает Гессен, прекрасный замысел привел к противоположному результату: свобода обратилась в произвол, в подражание старшим, во власть неорганизованного принуждения. А «жизненность» школы – в такую власть окружающей среды (влияние отца-дворянина), которая заставила Толстого призадуматься над мерами сокрытого от учеников воздействия на них, могущего поднять их над влиянием «жизни» [2, с. 57].

Толстой впоследствии почувствовал эту свою ошибку. «В высших сферах литературной деятельности, – пишет он в “Исповеди”, – я понял, что нельзя учить, не зная, чему учить, потому что я видел, что все учат различному и спорами между собою скрывают только сами от себя свое незнание; здесь же с крестьянскими детьми я думал, что можно обойти эту трудность тем, чтобы предоставить детям учиться, чему они хотят. Теперь мне смешно вспомнить, как я вилял, чтобы исполнить свою похоть – учить, хотя очень хорошо знал в глубине души, что я нечему не могу учить такому, что нужно, потому что сам не знаю, кто нужно... Я так измучился, от того особенно, что запутался... так смутно проявлялась моя деятельность в школах, так противно мне стало мое виляние в журнале, состоявшее все в одном и том же – в желании учить всех и скрыть то, что я не знаю, чему учить, что я заболел более духовно, чем физически, бросил все и поехал в степь к башкирам дышать воз-

духом, пить кумыс и жить животной жизнью» [2, с. 57]. Таков анализ Гессена свободы и принуждения в образовательном процессе на примере педагогических взглядов Руссо и Толстого.

Анализ образовательной практики в различные исторические периоды показывает, что любая образовательная система характеризуется расхождением идеального момента и реального, т. е. расхождением между целями, провозглашаемыми системой образования, и результатами, получаемыми на практике [3]. Это расхождение может служить показателем того, что мы имеем качественный переход в системе образования, кризисное, революционное состояние. Такие переход и этап в развитии системы образования были проанализированы с точки зрения расхождения целей и результатов. Воспринятая идея Руссо о природосообразности системы образования, чтобы ребенка воспитывали не авторитарным способом, как это было принято, а сообразно его «природе», была актуальна при реформировании системы образования в эпоху Просвещения. В этом заключался принцип гуманизма, впервые осознанно выдвинутый в качестве идеала в образовательной системе. Но этот идеал содержал утопическую часть: невозможно было осуществить этот принцип на практике, т. е. следовать природе ребенка, в результате чего почти все филантропические проекты образовательных учреждений в Европе оказались несостоятельны. Нашли воплощение в жизнь только те аспекты этой интенции, для которых была подготовлена культурная почва, социальная среда. И данный анализ важен для сегодняшней ситуации в образовании. В чем же проявляется аналогия? Например, говорят о личностно ориентированном образовании, направленном на индивидуальные особенности ребенка, на то, чтобы подстраиваться под цели и интересы ученика. Ребенок должен во всем искать смысл, оценивать свою жизнь, осуществлять рефлекссию, быть ответственным и т. д. Но ведь это и взрослый не может сделать! А если строится модель, ориентирующаяся на формирование этих качеств? Ясно, что она будет утопична.

Для разведения того, какие аспекты утопичны и какие реализуемы, необходимо прежде всего признать существование утопического аспекта в образовании. Что касается демократических ценностей, то утопический идеал о свободе должен быть соотношен с реальными социальными потребностями и возможностями, осознан в плане осуществимости его в социальной действительности [4]. Не может быть абсолютной свободы. На самом деле, анализируя те реальные устремления и потребности, которые стоят за символом свободы, мы обнаружим, что за ним находится то удовольствие, которое, как кажется субъекту, может дать свобода: реализовать

свои возможности и удовлетворить потребности; наслаждаться теми достижениями общества, которые дают наука, образование, искусство, другой человек; улучшить свою жизнь и достичь счастья, которое каждый понимает по-своему. Все эти объекты всегда зависят от уровня общественного развития, его социальных институтов, общественного сознания, духовных ценностей. Осознание этой взаимосвязи может отделить утопическую часть идеала свободы от реализуемой на практике. И только в пределах этих ограничений возможна реализация той свободы, которую мечтает осуществить человек. Не может быть абсолютной свободы и по другой причине. Природные задатки человека ограничены: он ограничен своими биологическими, социальными, нравственными свойствами; жизнью в пространстве и времени; средой обитания и той культурой, к которой приобщен. И эти ограничения, как в зеркале, отражаются в фигуре воспитателя, учителя, наставника. Именно данные ограничения создают более тонкую, но и более могущественную систему принуждения, проявляющую свои свойства в системе образования сегодня.

«Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающегося не свободным, вопреки слову Руссо, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования» [2].

Только воспитатель Эмиля – Руссо не осознает свои ограничения. Каким образом отсутствие этого осознания влияет на его воспитанника, можно проследить в истории. Мы имеем возможность увидеть плоды воплощения в жизнь идеалов свободы в деятельности его последователя Максимилиана Робеспьера, который пронес их через всю свою яркую жизнь, закончившуюся так трагично. Великая Французская революция – апофеоз идей Руссо до сих пор будоражит общественную мысль и представляет собой до конца

не осознанный феномен мировой истории, заставляя вновь и вновь извлекать уроки из идеалов свободного воспитания, представляющего проблему и для современного педагога. Важнейшие выводы, которые можно сделать на основании такого анализа, остаются актуальными и по сей день. Их по крайней мере два:

1. Понимание принуждения необходимо осознавать в двух видах: первое – это видимое и грубое, его можно обозначить как дисциплину, подавление, нормы поведения, правила и т. д. Есть более тонкий вид принуждения, который связан с тем, что ребенок, в принципе, зависим от окружающей среды. В наше время глобальной интеграции всех аспектов жизни этот факт становится еще более значимым. Общественное мнение, настрой масс, мода, всемирная информационная сеть, задающая масштабное подавление, друзья-товарищи, улица и всяческие соблазны – все это в большей степени создает другой тип принуждения, более тонкий, более глобальный и тем самым более могущественный, чем во времена Руссо и Толстого. Поэтому и средства его преодоления, конечно, должны быть сложными, чтобы стать эффективными.

2. Почти все идеалы инновационных методов в современной педагогике основаны на гуманистических идеях, утверждающих, что образование должно быть построено с учетом интересов ребенка, его возможностей и внутренних задатков, которые, безусловно, есть, и их нужно только раскрыть. Мало кто признает принуждение как факт и то, что оно может быть преодолено образованием (воспитанием) в ребенке механизмов, позволяющих ему противодействовать принуждению и тем самым обрести истинную свободу, являющуюся его собственным достоянием. Редко ставится в качестве цели образования воспитание таких качеств. При этом не замечают, что прекрасные средства интеллектуального обучения, информационного воздействия оказываются в зависимости от этой сформированной свободы.

Список литературы

1. Костюкова Т. А. Традиционные духовные ценности и современная образовательная практика // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 13 (115). С. 141–144.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1995.
3. Люрья Н. А. Образование и культура // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2001. Вып. 2 (27).
4. Люрья Н. А. К вопросу о совершенствовании системы образования // Диалог культур – культура диалога: мат-лы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 5–10 сентября 2011 г. / отв. ред. Л. Н. Ваулина. Кострома; Дармштадт; Минск; Могилев; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. С. 226–230.

Люрья Н. А. доктор философских наук, профессор кафедры.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: luryana@mail.ru

Материал поступил в редакцию 13.12.2011.

N. A. Lyurya

DEMOCRATIC VALUES AND PREPARATION OF THE TEACHER IN A MODERN SOCIETY

Values of an epoch are reflected in an education system through education and show professional qualities of the teacher. Democratic values of the present are analyzed through historical analogs of models of free education of Russo and Tolstoy.

Key words: *democratic values, freedom, compulsion, professional pedagogical.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: luryana@mail.ru