

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

А.А.Валеев

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ
в истории гуманистической педагогики**

Учебное пособие

Казань 2003

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Казанского государственного педагогического университета

УДК 371.4 (481)

Валеев А.А. Теория и практика свободного воспитания в истории гуманистической педагогики: Учебное пособие. - Казань: КГПУ, 2003.- 112 с.

ISBN

В учебном пособии освещается множество актуальных и нерешенных вопросов свободного воспитания. С одной стороны, это касается общеметодологических и теоретических проблем соотношения свободы и необходимости в образовательном процессе, а с другой, более узких вопросов, связанных с практикой организации свободного воспитания в образовательных учреждениях Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, А.Нейлла.

Для преподавателей вузов и студентов, учителей средних школ, а также для всех, кого интересуют вопросы гуманистического воспитания.

Научный редактор – З.Г.Нигматов, доктор пед.наук, профессор

Рецензенты: В.Г.Закирова, доктор пед.наук, доцент (КГПУ)

А.В.Фахрутдинова, канд.пед.наук, доцент (КГУ)

ISBN

© А.А.Валеев, 2003

Введение

Сегодня, как никогда, наследие свободного воспитания представляется огромным интересом, особенно для российской педагогики, в развитии которой с конца 20-х годов прошлого века преобладали авторитарные тенденции. Это наследие резко актуализировалось с 50-60-х гг. XX в., когда общество, вступив на путь движения к постиндустриальной цивилизации, обратилось к **личностному началу** в человеке, освобождая последнего от рамок единообразия и стандартизации как в производственной, так и в социальной жизни.

И это стало одной из важнейших тенденций многих педагогических направлений, которая связана, прежде всего, со стремлением придать образованию личностно-ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс освоения учащимися знаний, умений и навыков эмоционально окрашенным и личностным. Начиная с 90-х годов ушедшего века в России стали появляться частные учебные заведения, который строят образовательный процесс, исходя из интересов ребенка и опирающиеся на принципы свободного воспитания.

Свободное воспитание – это направление в педагогической теории и практике, которое рассматривает воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.

Сторонники свободного воспитания считали, что в преобразовании современного общества в гуманное решающее значение имеет создание условий для реализации доброй природы человека, чему препятствует авторитарное воспитание.

Теория свободного воспитания неразрывно связана с гуманистическими традициями, начало которых было положено еще в античную эпоху. Мыслители Древней Греции (V-IV вв. до н. э.) рассматривали воспитание и образование как важнейшие способы подготовки индивида к жизни, достойной человека, как эффективные средства, помогающие ему сформировать собственное мнение и найти свой жизненный путь. В античных полисах (городах-государствах) сформировался идеал свободной, критически мыслящей личности, обладающей развитым самосознанием, высокой духовной культурой, физическим совершенством, гражданскими добродетелями; предпринимались и практические попытки наметить пути и способы достижения этого идеала.

Одной из первых плодотворных попыток в этом направлении была предпринята великим мыслителем Сократом (470-399 гг. до н.э.), который гениально предугадал важнейшие проблемы, поставленные впо-

следствии теорией свободного воспитания. К ним можно отнести следующие.

1. Поскольку человек, как считал философ, существо общественное, то личность его надо понимать, исходя из ее внутреннего мира. Поэтому в центр педагогической деятельности необходимо поставить вопрос о роли образования в деле **гармонизации отношений человека**, стремящегося к достижению личного счастья, и **общества**, устремленного к справедливости. И путь к достижению этой гармонии лежит через процесс совершенствования человека, который реализует свою «добрую природу».
2. Педагогика своей главной задачей должна считать не подготовку человека к конкретным видам деятельности, направленное на личное и общественное благо, а его **нравственное развитие**, т.е. формирование основ добродетельного поведения.
3. Сам педагогический процесс необходимо рассматривать с точки зрения **организации самопознания ученика**, помощи ему в самостоятельном духовном усилии, пробуждении активности и творческого начала, заложенных в нем от рождения.
4. Всех участников педагогического процесса необходимо рассматривать как **равноправных партнеров**. Учителю при этом отводится роль помощника ученика, духовное развитие которого он должен стимулировать и направлять.

Становление гуманистической педагогической традиции, зародившейся в Древней Греции, продолжилось в эпоху эллинизма (конец IV-середина I в. до н. э.). В этот период резко усилились индивидуалистические тенденции в культуре и педагогике, когда самодостаточность стала признаваться обязательным атрибутом индивида. Философ Панетий Родосский, отстаивая принцип «жить согласно природе», интерпретировал природу как **индивидуальное**, как те задатки, которые даны человеку от рождения, т.е. жить согласно природе – это, значит, жить согласно собственной индивидуальности. В связи с чем главной задачей воспитания и является подготовка к этому человека.

Известный политический деятель, оратор и писатель Цицерон ввел применительно к образованию человека понятие «гуманизм», которое, развиваясь и обогащаясь, стало одним из ключевых для западной культуры и педагогики. Для Цицерона гуманизм – это идеал образования, образ мыслей, достойный человеческой жизни. Его соотечественник оратор и педагог Квинтилиан требовал индивидуализации обучения, а также протестовал против применения телесных наказаний; он подчер-

кивал, что каждый наставник обязательно должен изучить природу (характер) порученного ему ребенка.

С начала I тыс. н. э. на Западе начинает распространяться христианство, которое в средние века стало главным апологетом духовного развития личности, отводя педагогическому воздействию в становлении человека исключительную по своей значимости роль. Человек стал рассматриваться как центр и высшая цель мироздания, а все явления мира восприниматься с точки зрения опыта и ценности человека. Для христианства личность – это своеобразная святость, абсолюте. Античные и средневековые гуманистические тенденции в развитии педагогической традиции Запада получили качественно новое звучание в эпоху Возрождения и Реформации (XIV-XVI вв.). Именно в этот период гуманизм впервые появился на исторической сцене как целостная система взглядов, как культурное движение. Само понятие «призвание человека», которое рассматривали как нечто данное с момента рождения, стало выходить за рамки, указывающие индивиду его место в этой жизни; оно теперь уже определялось как **выбор деятельности в соответствии с личной склонностью**. Речь уже шла о познании внутренних возможностей человека, на основе которых выстраивались его жизненные планы. Самопознание оказывалось предпосылкой и компонентом личного самоопределения и, в конечном счете, самореализации; оно требовало такого образования и воспитания, которые бы отталкивались от индивидуальных особенностей каждого конкретного человека, шлифовали бы его неповторимую природу, помогали бы осознать, развить и реализовать его способности и задатки.

Поворот, который наметился в эпоху Возрождения в трактовке самой человеческой индивидуальности (идея которой уже вполне оформилась в эпоху Просвещения), имел принципиальное значение для развития тех гуманистических тенденций в педагогике, которые позже способствовали возникновению идеологии свободного воспитания. Однако гуманистические идеалы Возрождения, основные идеи новой педагогики находились в резком противоречии с реальной общественной жизнью эпохи. Они были настолько устремлены в будущее, что оказались не только совершенно недоступными массовому сознанию, но их не понимали и все те, кто имел далеко не отсталые взгляды на жизнь и науку.

XVII век, который ознаменовал начало Нового времени, связан с распространением теоретических представлений об активном субъекте, способном развить себя и реализовать свой неповторимый внутренний

мир и пройти тот жизненный путь, что предназначен только ему одному.

В 1614 г. Вольфганг Ратке в своем знаменитом труде «Введение в искусство обучения» среди 25 важнейших рекомендаций называет принцип «Все без принуждения», который напрочь отвергает любимый многими авторитарный подход в обучении. В это время разрабатывает свой гуманистический проект «Мирового порядка» основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский, которого часто называют предтечей свободного воспитания. Именно он системно стал отстаивать **самоценность индивидуальности и право личности на свободное развитие**. Коменский стремился найти способ сделать человека счастливым с точки зрения и его индивидуального, и его социального бытия. Воспитание, гармонично развивающее духовные силы человека на основе энциклопедического образования, он считал главным средством обеспечения торжества социальной справедливости. Он понимал образование, прежде всего, как способ развития природных дарований, заложенных в каждом человеке, развитие самобытной личности, и главное, развитие природных задатков и личной ответственности индивида в условиях спонтанности и свободы. И хотя идея природно-спонтанного, свободного развития ребенка как важнейшего из условий формирования индивидуальности оказалось в то время чрезвычайно трудной для реализации, она не была отвергнута, и спустя два с половиной столетия привела к возникновению феномена свободного воспитания.

Однако этот образовательный прорыв к гуманистической педагогике Коменского остался нереализованным. Западная цивилизация, вступившая на стадию развития индустриального общества, ориентировалась на иные культурные ценности. Утвердились новые представления о природе и обществе, которые были связаны с мануфактурным производством и растущим общественным разделением труда, что, в конечном счете, привело к становлению механистического мировоззрения, а это способствовало распространению взглядов на человека как на продукт воспитания и обучения, признанию определяющего влияния внешних воздействий на развитие человеческой психики. Этот подход обосновывали, в частности, Дж. Локк и К.А. Гельвеций.

В противоположность им Ж.-Ж. Руссо выдвинул свою педагогическую концепцию, известную как **естественное воспитание**, которая считала целью воспитания естественное развитие ребенка. Данное понятие философ ввел в романах «Новая Элоиза» и «Эмиль, или о воспитании», в которых одним из первых рассматривал детство как самоцен-

ный качественный этап развития человека. Он считал, что в ребенке изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, которые часто подавляются авторитарным воспитанием. Поэтому задачей воспитания является максимальное содействие реализации заложенных в ребенке возможностей, создавая для этого наилучшие условия. Эти идеи Руссо о естественном воспитании ребенка легли в основу теории свободного воспитания во 2-ой половине 19-20 вв.

Первую же серьезную попытку реализации некоторых важнейших идей Руссо предприняли в последней четверти XVIII- начале XIX века немецкие педагоги-филантрописты И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, Э.Х. Трапп и др., создавшие **школы-филантропины**, условия воспитания в которых значительно более соответствовали природе детей, по сравнению с обычными учебными заведениями. Главной задачей они провозглашали формирование целостных личностей, способных к гражданской деятельности и обретению личного счастья.

Дальнейшее развитие гуманистической воспитательно-образовательной традиции связано с педагогическим творчеством И.Г. Песталоцци, на которого огромное влияние оказали многие идеи Руссо. Для Песталоцци воспитание – это помощь развивающемуся человеку в овладении культурой, в самодвижении к совершенному состоянию; это помощь природе ребенка, стремящейся к общественному развитию; это помощь саморазвитию заложенных в человеке сил и способностей. Он считал, что в каждом человеке таятся те силы и средства, с помощью которых он способен создавать себе нормальные условия существования; и что любые внешние обстоятельства, противостоящие развитию врожденных задатков человека, всегда должны быть преодолимы.

Ребенок, считал Песталоцци, должен как бы **сам творить себя**, осознавая свои индивидуальные способности по мере роста и развития; воспитание же здесь превращается лишь в способ обеспечения **личностной независимости**. Песталоцци попытался, по сути, сблизить крайние позиции, призывая развить в каждом человеке чувство свободы и независимости, стремясь обеспечить свободу человека в обществе через овладение профессией, добиваясь при этом самовыражения личности. В свое время Руссо вывел положение (своего рода парадокс) о том, что невозможно одновременно формировать «естественного человека» и гражданина. Теория Песталоцци и предлагала решить этот парадокс; в отличие от Руссо швейцарский педагог перешел от умозрительной разработки проблем воспитания к созданию практических, ориентированных на широкое применение методик, тем самым усилив влияние гуманистической педагогической традиции.

К естественному ходу развития ребенка пытались приблизить воспитание современники Песталоцци немецкие педагоги Ф. Шлейермахер и Ф. Фребель. Они отказывались рассматривать человека как продукт воспитания, предлагая предоставлять ему возможность свободного проявления его духовной сущности; они отстаивали идеал воспитания свободной, мыслящей, самостоятельной личности. Задача воспитания, как считали они, заключается в создании условий для реализации того духовного начала, которое заложено в каждом человеке от рождения. Именно Фребель сформулировал свой знаменитый принцип гуманистической педагогики: «Придите, будем жить для наших детей!»

Однако гуманистические тенденции в ходе своей реализации в практике массовой школы прошли очень тернистый путь. Несмотря на то, что идеи свободного воспитания все более укреплялись в педагогической теории, тем не менее их влияние очень затормозила система И.Ф. Гербарта. Его идеи представляли собой классический пример авторитарной педагогики, где учитель предстает в качестве субъекта, а ученик – объекта воспитания и обучения; где особенно тщательно разработана система средств управления ребенком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание и т.п.); где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устрашение); где урок жестко регламентирован и особое значение придается воспитывающему обучению; где путь к формированию личности ребенка лежит через развитие его интеллекта, а в обучении господствуют вербальные методы. Таким образом, ориентация шла на обучение и воспитание с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность и включающих человека в безличный государственный порядок.

Эти идеи глубоко укоренились в системе образования многих стран, и только во второй половине XIX века в педагогическом мировоззрении наметился существенный сдвиг, связанный с **«педоцентристской революцией»**, которая развернулась на рубеже XIX-XX столетий. Она стала закономерным следствием развития идеи, высказанной Коменским, а затем подхваченной Руссо и Песталоцци – педагогический процесс должен быть направлен на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста и развития ребенка, на раскрытие заложенных в нем от рождения потенций. Такой подход исключал авторитаризм в позиции педагога, превращая его в помощника ребенка, организующего среду, в которой тот формируется, и направляющего развитие ребенка в соответствии с его природой.

Кредо новой педагогики выразил Д. Дьюи, американский философ и социолог, психолог и педагог. Он предложил представить ребенка в виде солнца, вокруг которого вращаются средства образования, т.е. он центр, вокруг которого все организуется. И, прежде всего, **жизнь** ребенка в школе становится главной целью, обучение же должно быть направлено на содействие и улучшение этой жизни.

Многие педоцентисты и гуманисты выступили за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуума, сведение к минимуму педагогического руководства и исключение какого-либо принуждения и насилия над детьми. Разработанная ими педагогическая идеология составила теоретическую основу движения свободного воспитания, а его кредо сформулировала шведская писательница и педагог Э. Кей – **«Исходя из ребенка»**.

В своей книге «Век ребенка» Э. Кей выдвинула ряд идей, существенно важных для понимания особенностей педагогики свободного воспитания, одной из которых заключалась в требовании к педагогу предоставлять свободу саморазвитию ребенка и предоставлять для этого все соответствующие условия.

Очень много внес в дальнейшее развитие теории свободного воспитания Л.Н. Толстой, который разработал ряд принципов новой педагогики, разительно отличающиеся от привычных для того времени стереотипов. Главная же заслуга великого писателя и педагога заключается в том, чтобы предоставлять детям истинную, а не мнимую, декларированную взрослыми свободу. Его взгляды стали мощным катализатором гуманистического педагогического поиска не только в России. Практически все представители свободного воспитания были знакомы с его работами и черпали из них многие идеи. К наследию Толстого, в частности, неоднократно обращалась М. Монтессори, один из наиболее авторитетных лидеров свободного воспитания.

В основу своей педагогической системы М. Монтессори положила биологическую предпосылку: любая жизнь есть существование свободной активности, а, следовательно, развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, она видела суть воспитания не в формирующем воздействии на ребенка, а в проблеме организации воспитательного пространства, той среды, которая наиболее соответствует его потребностям. Она требовала одного - **предоставить ребенка самому себе**, не препятствовать ему в его выборе, в его самостоятельной работе. И дисциплину Монтессори трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком, а также предполагает неподвижность, которая определя-

ется им самим, а не налагается педагогом. Смысл метода, разработанного Монтессори, заключается в том, чтобы подвигнуть ребенка к **самовоспитанию**, к **саморазвитию**. Задача воспитателя – помочь ему организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать собственную природу.

Монтессори внесла огромный вклад в проблему естественного обучения, т.е. такого обучения, которое состоит в соответствующем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, ближайшую среду их жизнедеятельности. Она стремилась обеспечить свободу учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях, призывая учителей выстраивать педагогический процесс, прежде всего, исходя из наблюдений за этими проявлениями.

Аналогичную идею отстаивали и другие видные представители свободного воспитания – немецкие педагоги Л. Гурлитт и Г. Шаррельман. Они считали, что воспитатель никогда не должен требовать от ребенка того, чего не требует от него его собственная природа. Только предоставив детям собственному творческому стремлению, можно подготовить их к деятельной жизни, дать им возможность развить свои силы, познать настоящее счастье. А собственно учебный процесс в школе необходимо строить на актуальных интересах учащихся. Они считали, что ученики (по крайней мере, в начальной школе) должны осваивать учебный материал через свои личные переживания.

Педагогика свободного воспитания в начале XX века получила распространение не только на Западе, но и в России. Ее представители группировались вокруг журнала «**Свободное воспитание**», издававшегося в 1907-1918 гг. под редакцией издателя и педагога И.И. Горбунова-Посадова, последовательного сторонника идей Л.Н. Толстого.

Среди последователей свободного воспитания особое место принадлежит педагогу и теоретику К.Н. Вентцелю, который в русле педоцентризма разрабатывал основы свободного воспитания и пытался реализовать их в Московском «**Доме свободного ребенка**». Общечеловеческие ценности он ставил выше классовых, считая, что школа не должна служить орудием осуществления политических задач. Одну из первых в мире (1917 г.) написал «Декларацию прав ребенка», где провозгласил для детей равные со взрослыми свободы и права. В 20-30-е годы создал новое направление – **космическую педагогику**, высшая цель которой – полное освобождение и раскрепощение личности, обладающей собственной нравственной религией и осознающей себя Гражданином Вселенной.

В 1973 г. в Англии на 91-м году жизни скончался один из наиболее ярких и интересных представителей свободного воспитания Александр Нейлл, который на протяжении всей своей педагогической деятельности словом и делом отстаивал право ребенка жить и развиваться свободно уже с младенческого возраста. В организованной им легендарной школе Саммерхилл он делал все для того, чтобы не нарушать природную гармонию развития подрастающего человека. Нейлл создал такое воспитательное пространство, которое на протяжении четырех десятилетий своего существования было проникнуто духом свободного творчества и самоуправления; в котором был создан климат истинного эмоционального комфорта, а выпускники этой оригинальной школы все до единого демонстрировали очень высокий уровень духовного развития и психической устойчивости. Эта школа пользовалась огромной популярностью в 1920-х годах; в 60-е годы она вновь оказалась в центре внимания в связи с публикацией книги Нейлла **«Саммерхилл: радикальный подход к воспитанию детей» (1960).**

В настоящее время существуют школы, которые работают по воспитательной концепции А.Нейлла. Это –Школа Токио Шур/1985г./; детская деревня Кикокуни/ г.Хашимото Япония/; Школа Медоу в Бельгии /1973г./; Хоуп Флауз скул /Палестина/; Юпатинес скул /Пенсильвания/; Сэндз скул в Дэвони /Англия 1987/; Тамарики Скул в Новой Зеландии. Деятельность этих школ наглядно показывает, что реализация идей Нейлла не зависят от энтузиазма одного человека. Они имеют общечеловеческое значение для любой системы образования.

Исходя из выше изложенного, можно сказать, что поиск путей и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе всегда была в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Идеи свободного воспитания перманентно присутствуют в общественном и научном сознании, но актуализируются в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самоценности и свободы личности. Вот почему сегодня, когда в традиционной школе зачастую не считаются с внутренней жизнью ребенка, подавляя его волю и заставляя заниматься скучной механической работой, так важна педагогика свободы и ее непреходящие принципы, ведущими из которых можно назвать следующие:

- вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с убежденностью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребенка оказывает тормозящее действие;

- сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребенком собственного опыта, на основе которого и происходит полноценное развитие личности;
- стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании;
- трактовка школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой;
- понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для свободного появления детьми своих творческих возможностей;
- организация жизни школьного сообщества на основах самоуправления.

В данном пособии мы рассмотрим, как эти и другие принципы осмысливались и практически воплощались в педагогических концепциях и конкретной практической деятельности у таких представителей свободного воспитания, как Ж.-Ж.Руссо (непосредственного предшественника теории свободного воспитания), Л.Н.Толстого (родоначальника этого направления в России), К.Н.Вентцеля (давшего наиболее глубокое обоснование этой теории) и А. Нейлла (первого, кто ввел в практику школы феномен свободного воспитания в его полном объеме, или в «чистом виде»).

Концепция свободного и естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо

Как известно, почти весь XVIII век в Европе прошел под знаком идей Просвещения, широкого мировоззренческого течения, зародившегося во Франции и отражавшего интересы широких масс. Европейские деятели Просвещения, в частности, французские просветители основным инструментом улучшения общества считали воспитание. Они были убеждены, что, воспитав нового человека, они тем самым изменят весь мир, уничтожив в нем невежество, предрассудки и все то отрицательное, что было свойственно феодализму.

К крупнейшим представителям французского Просвещения относятся такие, как Вольтер, Руссо, Монтескье, Гельвеций, Дидро. Именно они первыми начали борьбу за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве»; более того, они боролись и за политическую свободу каждого человека. Они мечтали о создании такого идеального общества, в котором не будет угнетения и насилия; в связи с этим они резко критиковали существующую форму правления, церковь и саму мораль того времени. Сами того не предполагая, эти просветители стали своеобразными идеологами французской революции конца 18 века, хотя никого и в никакой форме не призывали к ней. Средством установления справедливого порядка, преобразования общества деятели Просвещения считали воспитание, просвещение, поэтому большое место в достижении этих целей они отводили **распространению знаний**.

Одним из самых ярких писателей и публицистов в плеяде просветителей был Жан-Жак Руссо, который отличался от них, прежде всего тем, что, поставив в центр своих педагогических воззрений **«естественного природного человека»**, отказался видеть прямую зависимость развития нравственности и гражданственности от прогресса наук и искусств. Он первый из просветителей уловил и отразил в своем творчестве ту опасность, которую несла в себе индустриальная цивилизация, обезличивающая человека и превращающая его в «винтик» производственной и государственной машины. В своей педагогической концепции Руссо, по сути, предвосхитил кризис той образовательной традиции, которая в его эпоху, как и многие десятилетия спустя, безоговорочно доминировала в общем менталитете Западной цивилизации, а также наметил пути преодоления этого кризиса.

Он родился в 1712 году в Женеве, в семье ремесленника-часовщика. Рано познав жизнь, вынужденный скитаться много лет по Франции и

Швейцарии, и так до конца не получив систематического образования, перепробовав множество профессий, уже сложившимся человеком, в возрасте тридцати лет Руссо приезжает в Париж. Здесь он знакомится с лучшими представителями буржуазной интеллигенции того времени – публицистами и философами.

Энциклопедист по размаху своих интересов, своего дарования, Ж.-Ж. Руссо оставил след в самых разнообразных отраслях человеческого знания. За свою жизнь он много создал, поразив своих современников такими шедеврами, как: «Элоиза», «Юлия, или новая Элоиза», «Эмиль, или о воспитании», «Исповедь», «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов». В данном трактате его взгляды, по сути, бросили вызов общественному мнению. Он писал также о театре, о музыке, создал фундаментальное пособие «Музыкальный словарь», написал много социально-политических работ «Рассуждение о науках и искусствах», «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» и др.

Наиболее ярко взгляды Руссо проявились в области образования, в частности, на цели, задачи, методы воспитания, которые сыграли большую роль в развитии педагогики конца XVIII – начала XIX века. Несмотря на ряд противоречий, и ошибок, его педагогические воззрения сыграли свою исторически прогрессивную роль. Его мировоззрение было полной противоположностью феодальной педагогике и отражало, прежде всего, горячую любовь к ребенку. Руссо требовал активных методов обучения, учета возрастных особенностей ребенка, трудового воспитания, тесной связи обучения с жизнью. Увы, после победы французской буржуазной революции 1789-1794 годов буржуазные педагоги стали настороженно относиться к педагогическим идеям своего просветителя. Демократ Руссо стал представляться для них опасным, мысли которого о воспитании активного, самостоятельно думающего, свободного человека шли вразрез с реакционной идеологией укрепившегося буржуазного общества. И если его по традиции называли великим, то неизменно к этому титулу добавляли «утопистом», поскольку все, что предлагал этот новатор, было утопично по своему определению, включая его демократизм, уважение перед человеком и трудом.

Руссо выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он мечтал устранить социальную несправедливость путем искоренения предрассудков и путем воспитания, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен.

У Ж.-Ж. Руссо органично связаны педагогические воззрения и размышления о справедливом переустройстве общества, где любой найдет

свободу и свое место, что принесет ему счастье. Центральным пунктом педагогической программы Руссо была идея естественного воспитания. Он разработал стройную программу формирования личности, которая предусматривает естественное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Педагогическая теория Руссо была необычна и радикальна для своего времени. И хотя он не сумел отказаться от некоторых предрассудков (в частности, он выступал за ограничение женского образования), его педагогические идеи продолжили обновление теории и практики воспитания.

Руссо выступил с решительной критикой сословной системы воспитания, подавлявшей личность ребенка. Он ратовал за развитие у детей самостоятельного мышления и отвергал догматику и схоластику. Выдвинув тезисы активного обучения, связи воспитания с жизнью и личным опытом ребенка, Руссо указал путь совершенствования человеческой личности.

В 1762 г. в Париже и Амстердаме был опубликован, пожалуй, самый главный труд французского просветителя – роман «Эмил, или о воспитании», который вызвал крайне негативную реакцию со стороны властей и церкви, выразившийся в конфискации и сожжении всего тиража, а также возбуждении против автора судебного дела. Не поняли этот роман и в России, куда его ввоз был запрещен Екатериной II. Не разделили опередивших время педагогических идей и некоторые недавние друзья Руссо, например, Гельвеций и Вольтер. Однако бесспорным явилось одно – благодаря «Эмилю» в Европе возник огромный интерес к проблеме воспитания, в самой Франции резко увеличилось количество педагогических сочинений.

В концепции Руссо, обстоятельно изложенной им в своем произведении, содержались практически все основные идеи, присущие педагогике свободного воспитания. По сути, роман «Эмил» отразил общие взгляды Руссо на мир; им были критически освоены и переработаны достижения французской педагогики и педагогической мысли европейской цивилизации, начиная с Античности и кончая эпохой Просвещения (Сократ, Платон, Катон Старший, Плутарх, Сенека, Д. Локк, Ф. Рабле, М. Монтень, Р. Декарт, Ф. Фенелон и др.). И хотя сам он никогда не был ни учителем, ни педагогом в общепринятом понимании (он даже собственных детей не воспитывал), он понял и передал в художественном изображении главную идею преобразования общества, которое должно осуществляться только на основе гуманизма и высокой нравственности. В «Эмиле» Руссо дает идеал воспитания для того, чтобы войти в общество «свободы, равенства и братства». Просветитель про-

сто требовал отказаться от попыток решать судьбу растущего человека за него самого, лишая его тем самым выбора и мешая его естественному развитию. Таким образом, он со всей остротой поставил вопрос не только о поисках принципиально новых путей и способов педагогической организации человека, но и проблему **личной ответственности человека за свои дела и поступки.**

В связи с этим он также пишет и о трудности той задачи, что связана с естественным воспитанием. Он так это раскрывает в своем знаменитом романе «Эмиль, или о воспитании» (здесь и далее отрывки из одноименного произведения): *«Вспомните, что прежде, нежели возьметесь за воспитание человека, нужно самому сделаться человеком; надо, чтобы в вас самих сложился тот образец, которому должен следовать ребенок. Пока ребенок еще ничего не понимает, есть возможность подготовить все окружающее, показывать ему только такие предметы, какие ему следует видеть. Внушите всем уважение к себе, прежде всего заставьте полюбить себя, дабы каждый старался делать то, что вам нравится. Вы не овладеете ребенком, если не овладели всем, что его окружает; а авторитет ваш никогда не будет полным, если не основан на уважении к добродетели. Защищайте слабого; покровительствуйте несчастному. Будьте справедливы, человеколюбивы, благотворительны. Не ограничивайтесь милостыней; любите ближнего; дела милосердия успокаивают большие горести, чем деньги: любите других, и они будут вас любить; помогайте им, и –они будут помогать вам; будьте их братом, а они будут вашими детьми».*

В своем педагогическом сочинении Руссо ведет речь о **разумном воспитании**, которое понимается им как способ общественного переустройства. В романе действуют два персонажа – Эмиль (от рождения до 25 лет) и проводящий с ним все эти годы воспитатель, исполнявший роль родителей. Эмиль воспитывается вдали от развращающего людей общества, вне социальной среды, на лоне природы.

В современном Руссо обществе под терминем «воспитание» понималось целенаправленная деятельность со стороны взрослых на переделывание ребенка по установленному образцу с помощью литературы, религии и т.д. и превращения его путем обучения в такого человека, который нужен для соответствующего «места» в обществе. Руссо же противопоставил такому воспитанию **личность, воспитанную средствами природы, с собственными естественными интересами**, и которая руководствуется в своей жизни **собственными природными способностями**. Он так и пишет в своем романе: *«Природа создала человека счастливым и добрым, но общество искажает его и делает*

несчастливым». Если общепринятое, господствующее в то время воспитание стремилось к тому, чтобы выдрессировать человека и помочь ему постичь все тонкости этикета, то для Руссо воспитанный человек – это, прежде всего, глубоко человеческая личность, добившаяся развития своих способностей и дарований и, в конечном счете, полной самореализации своего духовного и творческого потенциала.

Цель воспитания, по мысли французского просветителя, определяется на основе теории естественного права, т.е. **права личности на свободу**, которую она умела бы защищать. Роман и начинается парадоксально: «Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека»; эти слова свидетельствуют о том, что Руссо не хотел бы доверить воспитание современному ему обществу, так как оно уродует человека и не достигает цели. Целью же воспитания, по мысли писателя, является воспитание настоящего человека, свободного от предрассудков, гуманного, который бы ни от кого не зависел, а жил бы плодами своего труда, ценил бы и умел защищать свою свободу, уважал свободу других, основанную на труде. Таким образом, главным естественным правом человека Руссо считал право на свободу. Вот почему он выдвинул идею **свободного воспитания**, которое следует и помогает природе, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступил против авторитарного воспитания. Средством нового воспитания теперь объявлялась свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры. Главное и наиболее сложное искусство наставника – уметь ничего не делать с ребенком – таков был, созданный Руссо, парадокс свободного воспитания. Он посылает своего героя воспитываться в деревне и вот как пишет об этом: *«...Вот еще одна из причин, почему я хочу воспитывать Эмиля в деревне, вдали от этой сволочи, лакеев, самых недостойных из людей, после своих господ, вдали от грязных городских нравов, которые вследствие лоска, прикрывающего их, делаются привлекательными и заразительными для детей, между тем, как пороки крестьян, высказывающиеся без прикрас и во всей своей наготе, скорей могут отвратить, чем соблазнить ребенка, если нет никакой выгоды подражать им. В деревне воспитатель легче овладеет предметами, которые захочет показать ребенку; его личность, его мнения будут иметь авторитет, которого никогда не получают в городе: так как он полезен всем, то каждый будет стараться услужить ему, вызвать его уважение, выказаться воспитаннику таким, как учитель желал бы, чтобы все были, и если люди не исправятся тут от порока, то удержатся хотя бы от скандала, а нам только это и нужно для нашей цели».*

Руссо полагал, что человек формируется под влиянием трех факторов воспитания:

- I. **Природа** – та наследственность, с которой ребенок приходит в жизнь, т.е. именно природа развивает способности и чувства.
- II. **Вещи** – в широком понимании – это среда, которая окружает ребенка и обогащает его опыт.
- III. **Люди** – это наставники, которые помогают ребенку правильно пользоваться его способностями и чувствами.

Эти мысли он так излагает в своем главном труде: *«Воспитание дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей...»*

У детей не только нет избытка сил, но даже не хватает их для всего того, чего требует природа; нужно, значит, предоставить им пользование всеми теми силами, которыми она наделила их и которыми они не умеют злоупотреблять. Вот первое правило.

Нужно помогать им и восполнять для них недостаток разума или силы во всем, что касается физических потребностей. Это – второе правило.

Оказывая им помощь, нужно ограничиться только действительным, не делая никаких уступок ни прихоти, ни беспричинному желанию; ибо их не будут мучить прихоти, если не дать им возможности зародиться, так как они не вытекают из природы. Это – третье правило.

Нужно старательно изучать язык детей и их знаки, чтобы различать – так как они в этом возрасте не умеют еще притворяться, – что в их желаниях идет непосредственно от природы и что порождено прихотью. Это – четвертое правило.

Суть этих правил состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других. Таким образом, приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, они мало будут чувствовать лишения того, что не в их власти...

Чем ближе человек остается к своему естественному состоянию, тем менее разницы между его способностями и его желаниями и тем, следовательно, менее он удален от счастья».

По мнению Руссо, идеальная система воспитания та, в которой все три фактора, действуя в одном направлении, поддерживая и дополняя один другой, тем самым обеспечивают естественное развитие ребенка. И задача воспитателя в этом случае – привести в гармонию действие этих сил. Природа ребенка идеальна, прекрасна, поэтому воспитание необходимо превратить в естественный, активный процесс, в котором ребенок ощущает радость самостоятельного познания мира. Ребенок рождается свободным, любознательным, правдивым, добрым и отзывчивым. Вещи – окружающая среда несправедлива, уродлива, противоречива. При столкновении идеальной природы и уродливых вещей ребенок портится, следовательно, его надо изолировать. Люди – в лице современного общества - не могут сформировать гражданина, так как отечество разобщено и погрязло в жадности и пороке. Поэтому: *«...добрым делает человека то обстоятельство, что он имеет мало потребностей и мало сравнивает себя с другими; а злым человека делает главным образом обилие потребностей и излишнее уважение к людскому мнению. На основании этого принципа легко видеть, каким образом можно направлять к добру или злу все страсти детей и взрослых.»* Таким образом, главным фактором воспитания Ж.-Ж.Руссо считает природу, а вещи и люди лишь создают возможности для воспитания.

Основываясь на **принципе природосообразности**, Руссо утверждает, что воспитание должно представлять следующее:

- 1) оно раскрывает внутренние, природные силы детей: ничего нельзя вносить извне, надо помогать ребенку раскрывать его внутренние качества. Эта система получила название **педагогического централизма**, в котором на первом месте стоит ребенок, раскрытие его внутренних качеств;
- 2) **главный воспитатель – природа**; люди-воспитатели создают для этого условия, они лишь косвенно влияют на воспитание, воздействуя через создание условий, не прибегая к насилию, главная функция воспитателя – так руководить интересами ребенка, чтобы ребенок этого не замечал.

Таким образом, Руссо обосновал **идею естественного свободного воспитания**. Естественное воспитание – это воспитание, которое осуществляется сообразно с природой; необходимо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности. «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми», - считал Руссо. Вот почему в непосредственной связи с естественным воспитанием Руссо поставил и **свободное воспитание**. Первое из естественных прав человека, заявил он, - это свобода. Опираясь на это положение, он высту-

пал против схоластической школы с ее зубрежкой, суровой дисциплиной, телесными наказаниями и подавлением личности ребенка. Он требовал **уважать личность ребенка**, считаться с его интересами и запросами, начисто отрицая при этом принуждение как метод воспитания. Он писал: «Никогда не приказывайте ребенку – ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним».

Составной частью концепции естественного развития ребенка являются идеи так называемого **отрицательного воспитания**, которое предполагает известные ограничения в педагогическом процессе. Так, например, рекомендовалось не спешить в интеллектуальном и нравственном воспитании, отодвигая достижение их главных целей на поздние периоды детства, а также на отрочество и юность. Он так и пишет в «Эмиле»: *«Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получаются юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желание заменить ее нашей»*. Однако это не касалось физического воспитания, поскольку уже с раннего возраста необходимо осуществлять интенсивную физическую закалку ребенка, подвергая его при этом определенному риску.

Руководствуясь идеями естественного свободного воспитания, целью воспитания нового человека, Руссо предлагает свою возрастную периодизацию, подробно разрабатывая содержание воспитания в каждый период. *«Поставьте, прежде всего, его на должное место и умейте удерживать на нем так искусно, чтобы он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее... Таким образом, первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным. Оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранять сердце от порока, а ум – от заблуждения»*. При этом он специально подчеркивал, что в каждом ребенке от природы заложен свой особый темперамент, который определяет в дальнейшем его способности и характер и который следует либо изменять, либо развивать и совершенствовать. В связи с чем он так решительно выступал против единообразного подхода в воспитании, выдвигая перед воспитателем главную его задачу: хорошо знать возрастные особенности ребенка, глубоко изучать его индивидуальные склонности и способности.

Предложенную Руссо возрастную периодизацию схематично можно представить в следующей таблице:

Идеи	Периоды	Содержание образования
Идея свободы	I. Младенческий возраст: 0 –2 лет	Физическое воспитание. Закаливание. Не пеленать. Предупреждать капризность. Никакого режима
Идея собственности – все приобретается собственным трудом. Идея дисциплины – метод естественных последствий.	II. Детский возраст. «Сон разума» 2 – 12 лет	Развитие органов чувств – основы развития ума. Нет специального обучения грамоте. Включение в жизненные ситуации, позволяющие понять идеи собственности и дисциплины.
Идея умственного воспитания: а/ практическая – во главу угла ставятся ценности знания; б/ основа учения – непосредственный интерес как основная мотивация; в/ поисковый путь получения знаний (проблемное обучение).	III. Отрочество. 12 – 15 лет	Умственное образование: а/ знания о мире, физике, географии, астрономии, элементы математики; б/ знания реальные; в/ обучение ремеслу. Источник знаний – опыт ребенка, создание жизненных ситуаций, способствующих обогащению опыта.
Идея нравственного воспитания.	IV. Юность - «Период бурь и страстей» – 15 – 17 – 18 лет	Воспитание добрых чувств. Воспитание добрых суждений. Воспитание доброй воли. Половое воспитание.

Рассмотрим более подробно данную периодизацию и, прежде всего, с точки зрения свободного воспитания, которое по Руссо есть суть естественного воспитания.

I период – от рождения до появления речи. Главным в младенчестве, по мнению Руссо, является свобода. Он призывал дать свободу ребенку, поскольку тот еще слишком мал, чтобы самому себе навредить. Поэтому никакого режима, никаких привычек, ибо привычка сама уже по себе – тоже насилие. Капризы ребенка надо предупреждать, удовлетворяя его требованиям, при этом, однако, не потакая его капризности, иначе дети могут превратиться в маленьких тиранов. Кормить ребенка должна сама мать, ибо только она является естественной кормилицей. Руссо считал, что не следует стимулировать развитие природных сил ребенка, что заставлять ребенка говорить, ставить его на ноги раньше времени – это, значит, подгонять природу. Необходимо предоставлять ребенку свободу и умение пользоваться своими силами, чтобы он приобретал по своей воле естественные его телу привычки; постоянно давать ему возможность быть самим собой и создателем собственного поведения. Таким образом, основой всего в первые годы жизни ребенка является его физическое развитие, закалывание тела не только против непогоды, но и против голода, жажды, усталости. Главное, по Руссо, уже в первый период своего развития ребенок должен стать самостоятельным и самостоятельно же научиться трем вещам: умению говорить, есть и ходить. К этому он добавляет следующее: *«Возраст этот всегда оказывается слишком коротким по сравнению с употреблением, которое нужно из него сделать, и его важность требует неослабного внимания: вот почему я усиленно рекомендую искусство продлить его. Одно из лучших правил приобретения хорошей культуры - замедление всего, насколько возможно. Сделайте прогресс медленным и верным...Пока тело растет – формируются и вырабатываются жизненные соки, которые должны успокоить волнение крови и придать силу фибрам».*

II период – от появления речи до 12 лет. С двух лет наступает новый период воспитания, и теперь уже главное внимание следует уделять развитию органов чувств. Так как Руссо был сенсуалистом (*сенсуализм – учение о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления*), он считал, что нет ничего в нашем сознании, чего бы не было в ощущениях, поэтому он и полагал, что сенсорное воспитание должно предшествовать умственному. Не надо в этом возрасте заставлять рассуждать ребенка, не надо читать ему наставления, заставлять его заучивать рассказы и сказки. В этом возрасте необходимо главным образом всячески развивать **внешние чувства ребенка**. Руссо рекомендует разнообразные упражнения для развития осязания, зрения, слуха, которые обязательно должны проходить в естественной обстановке.

По-прежнему необходимо усиленно заниматься укреплением здоровья ребенка, его физическим развитием. Учить его в прямом смысле этого слова пока не следует, поскольку разум ребенка в этом возрасте еще спит, поэтому обучение является преждевременным и вредным. Однако все-таки необходимо учить ребенка чтению, письму, а для этого, советует Руссо, прежде всего необходимо возбудить желание учиться: «Внушите ребенку это желание...и всякая метода будет хороша». Непосредственный интерес он считал главным двигателем в познании неизведанного: *«За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который ищет знаний. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь. Станем всегда различать наклонности, порождаемые природой, от тех, которые порождаются людским мнением. Есть жажда знания, которая основана лишь на желании слыть за ученого; есть и другая, которая рождается от естественного для человека любопытства по отношению ко всему, что может его заинтересовать – вблизи и издалека. Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляют человека беспрестанно изыскивать новые средства для содействия ему»*. По поводу чтения у него была единственная рекомендация: до 12 лет лучше вовсе не знать книги, но если уж ребенок научился читать, то пусть первой и последней на этот период будет книга «Робинзон Крузо», герой которой на необитаемом острове делал все необходимое для своей простой жизни в природе.

Руссо был против того, чтобы искусственно форсировать и развитие речи детей, так как это может привести к дурному произношению, а также к непониманию ими того, о чем они говорят; вместе с тем он считал важным добиваться того, чтобы ребенок говорил только о том, что действительно знает. В связи с этим он подчеркивал, что у детей своя манера видеть, думать, чувствовать, поэтому бессмысленно требовать от десятилетнего ребенка взрослого рассуждения.

Руссо полагал, что до 12 лет недопустимо не только учить ребенка, но и давать ему нравственные наставления, так как у него нет еще соответствующего жизненного опыта. В этом возрасте, считал он, наиболее эффективным будет применение метода «естественных последствий», при котором ребенок имеет возможность на собственном опыте испытать отрицательные последствия своих поступков. Например, если он ломает стул, не следует сразу заменять его новым: пусть он почувствует, как неудобно обходиться без стула; если он разобьет

стекло в окне своей комнаты, не нужно торопиться вставлять его: пусть почувствует, как стало неудобно и холодно.

В этот период, по мнению Руссо, ребенок должен овладеть двумя понятиями: 1) **понятием собственности** /нельзя присваивать результаты чужого труда/; 2) **понятием дисциплины** /идея зависимости человека от вещей; ребенок должен наказываться результатами своего поступка/.

III период. Этот возрастной период (12-15 лет), по мнению Руссо, лучшее время для обучения, так как у воспитанника появляется излишек сил, которые следует направить на приобретение ими знаний. Так как этот период очень короткий, то из многочисленных наук нужно выбрать те, которые ребенок сможет изучить с наибольшей для него пользой. Руссо полагал также, что подростку, которому еще мало знакома область человеческих отношений, недоступны гуманитарные науки, в частности, история, и потому он предлагал изучать науки о природе: географию, астрономию, физику (природоведение). Руссо развивал оригинальную методику получения этих знаний ребенком, основанную на самостоятельном исследовании им явлений. Т.е. необходимо ставить ребенка в положение исследователя, открывающего научные истины, изобретающего, например компас и т.д.

Дидактика Руссо основана на развитии у ребенка самостоятельности, умения наблюдать, сообразительности. Все должно быть предоставлено восприятию ребенка с **максимальной наглядностью**. По его мнению, наглядность – это сама природа, сами жизненные факты, с которыми ребенок непосредственно знакомится. Руссо ратовал за реальные знания, которые следует получать не из книг, а из природы, т.е. здесь он не сумел связать личный опыт ребенка с опытом человечества, выраженным в науке. Вместе с тем он ярко показал большое значение воспитания наблюдательности, пылливости и активности ребенка, важность для обучения его непосредственного общения с природой и жизнью. Руссо так пишет про Эмиля: *«У Эмиля мало познаний, но те, какие есть у него, являются поистине его собственными; у него нет полужнаний. Среди небольшого числа вещей, которые он знает, и притом хорошо знает, самую важную является убеждение, что есть много такого, чего он не знает, но что со временем может узнать... У него ум всеобъемлющий, но не по сведениям, а по способности приобретать их, - ум открытый, сметливый, готовый ко всему... Повторяю еще раз: цель моя – не знания дать ему, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не де-*

дают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступить назад).

Важной стороной жизни ребенка в этот период являются занятия трудом. Руссо выдвинул требование о необходимости систематической трудовой подготовки. Она, с одной стороны, должна вооружать детей полезными практическими умениями и навыками, а с другой стороны, - способствовать формированию положительных нравственных качеств, присущих трудящемуся человеку. Руссо считает, что свободный человек должен владеть разными видами сельскохозяйственного и ремесленного труда, тогда он действительно сможет заработать свой хлеб и сохранить свою свободу. Более того, участие подростка в трудовой деятельности взрослых даст ему возможность разобраться в современных общественных отношениях, возбудит у него уважение к труженикам, презрение к людям, живущим за чужой счет. В частности, он пишет: *«...Главной заботой вашей должно быть удаление из ума вашего воспитанника всех понятий об общественных отношениях, которые ему недоступны; но когда сцепление познаний принуждает вас показывать ему взаимную зависимость людей, то, вместо того, чтобы показывать ему ее с нравственной стороны, обратите сначала все его внимание на промышленность и механические искусства, которые делают людей полезными друг для друга. Водя его по мастерским, никогда не допускайте его смотреть ни на какую работу, не приложив к ней своих рук, или уйти, не узнав вполне причины всего, что там делается, или всего, что он заметил. С этой целью работайте сами везде подмастерьем; и будьте уверены, что час работы научит его больше, нежели целый день, употребленный на объяснения».*

В труде Руссо также видел и действенное средство для умственного развития ребенка, поскольку при овладении различными видами сельскохозяйственного труда происходит и освоение приемов того или иного ремесла. При этом роль воспитателя необычна и своеобразна: он ничему не учит ребенка, он пробуждает у него **желание учиться**; он незаметно направляет его деятельность, создавая нужные условия; он организует ситуации, которые позволяют воспитаннику узнать о нормах морали. Данное можно подкрепить следующей мыслью Руссо: *«Вот какой дух должен руководить нами при выборе ремесла для Эмиля, - или, лучше сказать, не нам следует делать этот выбор, а ему самому: так как внушенные ему правила поддерживают в нем естественное презрение к вещам бесполезным, то он никогда не захочет тратить время на труды, не имеющие никакой ценности, а он не знает иной цены вещам, кроме их действительной полезности; ему нужно такое ре-*

мелко, которое могло бы пригодиться Робинзону на его острове». Таким образом, воспитатель ничего не навязывает своему воспитаннику, а способствует тому, чтобы тот мог почерпнуть знания из **собственного опыта**. Вот конкретные указания учителю, которые дает Руссо: *«Измеряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Употребляйте силу лишь после того, как рассчитаете сопротивление; поступайте всегда так, чтоб оценка результатов предшествовала употреблению средств. Покажите ребенку, как выгодно никогда не делать недостаточных или лишних усилий. Если вы приучите его предвидеть таким образом результаты всех его движений и путем опыта исправлять ошибки, то не ясно ли, что чем больше он будет действовать, тем станет рассудительнее?»*

IV период – с 15 лет до совершеннолетия (18 лет). К этому периоду Руссо относит прежде всего **нравственное воспитание** подрастающего человека и выдвигает в связи с этим три задачи: **воспитание добрых чувств, добрых суждений, доброй воли**. На первый план он выдвигал развитие положительных эмоций, которые, по его мнению, способствуют возбуждению у юноши гуманного отношения к людям, воспитанию доброты, сострадания к обездоленным и угнетенным. Главными средствами нравственного воспитания Руссо считает не нравоучения, а непосредственное соприкосновение с человеческим горем и несчастьем, а также хорошие примеры; именно при таких условиях достигается наибольшая эффективность воспитания: *«Первое чувство, к которому восприимчив заботливо воспитанный юноша, - это не любовь, а дружба. Первым актом его зарождающегося воображения бывает сознание, что у него есть ближние; род привлекает его раньше пола. Вот, следовательно, другое преимущество продолжительной невинности: возникающую чувствительностью можно воспользоваться для того, чтобы бросить в сердце юноши первые семена гуманности. Преимущество это тем драгоценнее, что это единственное время жизни, когда эти самые задачи могут увенчаться успехом».*

В этом возрасте Руссо единственный из педагогов того времени считал необходимым давать воспитанникам и половое просвещение. Прежде всего он предлагал устранять все вредное, возбуждающее: чтение книг неподобающего содержания, изнеженную и сидячую жизнь, пассивное созерцание жизни. Но главное, он, как всегда, рекомендует здесь не торопить время: *«Если возраст, когда человек начнет сознавать свой пол, изменяется под влиянием как воспитателя, так и природы, отсюда следует, что наступление этого возраста можно ускорять или замедлять, смотря по тому, как будут воспитывать детей; и*

если тело то приобретает , то теряет физическую устойчивость, смотря по тому, замедляем ли мы или ускоряем половое развитие, то отсюда также следует, что, чем старательнее мы замедляем его, тем больше молодой человек приобретает крепости и силы».

Руссо был также против сообщения детям религиозных истин, считая, что они сами постепенно придут к познанию божественного начала. Он говорил о том, что настоящая религия – это всегда религия сердца. Таким образом, для юношеского возраста характерно прежде всего не развитие внешних чувств и мозга, а воспитание его сердца. А поскольку ребенок по природе расположен к доброте и благожелательно относится к окружающим, то теперь воспитание его должно направляться на развитие его морали.

В образе героя романа Эмиля Руссо показал своеобразный символ, педагогическую идею свободного воспитания. Произведение заканчивается периодом, когда Эмиль вступает в пору любви и счастья. После двух лет пребывания за границей, после знакомства с жизнью других народов, юноша получает согласие на брак. Его воспитатель предлагает ему поселиться в сельской местности, поскольку именно там возможно естественное существование людей с неизвращенным сердцем, там они смогут совершить много благодеяний для людей.

Так заканчивается роман, в котором автор, изобличая пороки современного общества, показал тот путь, который способен преобразить его, - это воспитание нового человека. Руссо определил совершенно новую систему воспитания, основными педагогическими идеями которой можно назвать следующие:

- Человек от рождения добр и готов к счастью, он наделен природными задатками, и назначение воспитания – сохранить и развить природные данные ребенка. Идеалом представляется неиспорченный обществом и воспитанием человек в его естественном состоянии.
- Естественное воспитание осуществляется прежде всего природой, природа есть лучший учитель, а все окружающее ребенка должно служить своеобразным учебником. Именно природа дает свои живые уроки, а не люди. Чувственный опыт ребенка лежит в основе познания мира, на его основе воспитанник сам создает науку.
- Свобода есть условие естественного воспитания, ребенок делает то, что ему захочется, а не то, что ему предписывают и приказывают. Однако, как правило, он хочет того, чего от него хочет воспитатель.
- Воспитателю необходимо исподволь, незаметно для ребенка возбуждать у него интерес к занятиям и желание учиться.

- Ребенку ничего не должно навязываться: ни наука, ни правила поведения; но он, движимый интересом, приобретает опыт, из которого и формулируются выводы.
- Чувственное познание и опыт становятся источниками научного знания, что ведет к развитию мышления. Главной задачей, которой следует руководствоваться в учении – это развивать ум ребенка и способность самому приобретать знания, а не вдалбливать их готовыми.
- Воспитание есть деликатное, без применения насилия, направление свободной деятельности воспитуемого, развитие у него естественных задатков и возможностей.
- Развитие ребенка должно осуществляться без религиозного воспитания; после 15 лет воспитанник сам решает, какую религию принять, и принять ли ее вообще.

Руссо были допущены определенные ошибки, и связаны они, прежде всего, с ложной посылкой, что ребенок всегда рождается идеальным существом. Он переоценивал его силы и считал, что воспитать человека для общества свободы, равенства и братства можно вне общества, при этом принижая возможности цивилизации, опыта человечества, значение книги и знаний как таковых. Педагогическая теория Руссо никогда не была воплощена в том виде, в котором ее представлял автор, но он оставил идеи, воспринятые другими энтузиастами, развитые дальше и по-разному использованные в практике воспитания и обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем заключается центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо?
2. В чем видит Ж.-Ж. Руссо цель воспитания?
3. Что понимает Ж.-Ж. Руссо под свободным и естественным воспитанием?
4. Какое понимание вкладывает Руссо в «разумное воспитание»?
5. Что говорил Ж.-Ж. Руссо о цели воспитания, его этапах, содержании?
6. Какие основные средства нового (свободного) воспитания предлагает Ж.-Ж. Руссо?
7. Детализируйте факторы, которые, по мнению Ж.-Ж. Руссо, влияют на формирование человека.
8. Передайте основные педагогические идеи системы воспитания Ж.-Ж. Руссо.

9. Составьте таблицу возрастной периодизации Руссо в плане воспитания нового человека.
10. Охарактеризуйте основные дидактические рекомендации Руссо.

Примерные темы рефератов

1. Идеал воспитания Ж.-Ж. Руссо.
2. Теоретик Руссо и практическое воплощение его педагогических идей в мировой практике.
3. Сравнительная характеристика обучения и воспитания традиционной школы эпохи Просвещения и подходов Ж.-Ж. Руссо к вопросам образования.

2. Идея свободного воспитания и ее реализация В Яснополянской школе Л.Н. Толстого

У истоков педагогики свободного воспитания, набравшей силу к началу XX столетия, стоял Л.Н. Толстой (1828-1910). В 60-70-е годы XIX века, на волне подъема русского освободительного движения в пореформенной России, Толстой разработал принципы новой педагогики, которая разительно отличалась от привычных для того времени стереотипов. Гениальный писатель, философ, педагог-теоретик и учитель – Л.Н. Толстой оказал огромное влияние на отечественную и зарубежную философско-педагогическую мысль. Он предложил новое философско-педагогическое решение образовательных проблем как феномена культуры, детства как особого мира, доказал неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний и формировании мировоззрения.

Мысли Толстого о педагогике и школе для народа были навеяны временем, культивировавшим теорию свободы во всех ее проявлениях (вспомним А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева и др.). Призывы к раскрепощению личности человека, к эмансипации женщин, естественно, сходились на воспитании детей, на освобождении детской личности от груза крепостнических представлений, обычаев и нравов. Толстой по-своему выразил мысли о свободе школы для крестьянских детей, отвергнув все прежние системы школьного обучения, весь исторический опыт воспитания и все прежние теории о нем. Его концепция о свободном образовании впоследствии были развиты и оформились в особое педагогическое течение – свободной школы (свободного воспитания) в конце XIX – начале XX в.

Толстой создал свою теорию гуманистического воспитания, стержнем которой является учение о **непрерывном нравственном самосовершенствовании** человека в течение всей его жизни. Он раньше Дж. Дьюи стал отстаивать свободу, независимость ребенка, самоценность его учебных и социальных интересов. Так же как и Дьюи, он признавал только то образование, которое опирается на **собственный опыт ученика** и исходит из реальной жизни, а не только готовит его к будущей. Им неоднократно подчеркивалось, что образование должно выступать основным фактором развития культуры, гуманизации и гармонизации жизни, а также обеспечивать возможности для созидания человеком своей личности. Значение Толстого как педагога заключается в том, что он смело, без оглядки на признанных авторитетов провозгласил основным принципом новой педагогики – предоставление **свободы ребенку**, а главным пунктом своей педагогической концепции – идею **«свободного воспитания»**. Вслед за Руссо Толстой высказывал убеждение в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит. Он утверждал, что воспитание есть прежде всего саморазвитие. Задача воспитателей – оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Надо предоставить ребенку максимальную свободу, покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. Скучные плоды регулярного образования, считал он, представляют куда меньшую ценность, чем самообразование.

Но толстовское понимание «свободного воспитания» существенно отличается от руссоистского. Русский мыслитель видел свободу не в воспитании вне цивилизации, а напротив, - в условиях общественной свободной жизни. Именно так он попытался организовать деятельность школы в Ясной Поляне. И Толстой приступил к разработке теоретических и практических основ свободного обучения и воспитания. В мире, по его убеждению, все органично взаимосвязано и человеку необходимо осознавать самого себя равнозначной частью мира, и где человек может обрести себя, только реализовав свой духовно-нравственный потенциал. В статье **«О воспитании»** он пишет: *«То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т.е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т.п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию. Думаю, что уже одна такая полная свобода, т.е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающих, избавило бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование»*.

Утверждая, что образование должно находиться в руках общества, а не правительства, Толстой был убежден, что образование есть потребность каждого человека, а, значит, надо развивать такие составляющие педагогики, как наука и искусство, в связи с чем необходимо *«изучать пути, посредством которых образуются люди, и содействовать этому свободному образованию... Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работа, учение насильственное и свободное, искусства, наука, жизнь – все образовывает»* (Статья «Воспитание и образование»). При этом он последовательно проводил тезис о том, что воспитание как стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам, является незаконным и несправедливым, в то время как **образование** как действие свободное является законным и справедливым. И в этом наблюдается отличие свободного образования Толстого от идеала свободного воспитания Руссо. В той же статье он пишет: *«Невмешательство школы в дело образования значит невмешательство школы в образование (формирование) верований, убеждений, характера образовывающегося. Достигается же это невмешательство предоставлением образовывающемуся полной свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и уклоняться от этого учения, которое ему не нужно и которого он не хочет»*. Подразумевая под воспитанием принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим, то под образованием он понимал свободное отношение людей, при котором у одних есть потребность приобретать сведения, а у других есть потребность сообщать эти сведения, уже приобретенные ими. В названной выше статье «Воспитание и образование» Толстой анализирует понятия «воспитание», «образование», «обучение», «преподавание». Говоря о процессе обучения, он считал, что преподавание, как таковое, есть средство как образования, так и воспитания, различие лишь в том, что воспитание опирается на насилие (*«Преподавание и учение есть средства образования только когда они свободны»*). Отсюда он делает вывод, что воспитание представляет собой не что иное, как насильственное образование и доказывает это в своем следующем размышлении: *«Если существует веками такое ненормальное явление, как насилие в образовании, - воспитание, то причины этого явления должны корениться в человеческой природе. Причины эти я вижу: 1) в семействе, 2) в религии, 3) в государстве, 4) в обществе»*.

Первая причина состоит в том, что отец и мать, какие бы они ни были, желают сделать своих детей такими же, как они сами, или, по крайней мере, какими бы они желали быть сами. Стремление это так естественно, что нельзя возмущаться против него. До тех пор пока право свободного развития каждой личности не вошло в сознание каждого родителя, нельзя требовать ничего другого. Кроме того, родители более всякого другого будут зависеть от того, чем делается их сын; так что стремление их воспитать по-своему может назваться ежели не справедливым, то естественным.

Вторая причина, порождающая явление воспитания, есть религия. Как скоро человек – любой веры – твердо верит, что человек, не признающий его учение, не может быть спасен и губит свою душу навеки, он не может не желать, пусть и насильно, обратить и воспитать каждого ребенка в своем учении.

Третья, и самая существенная причина воспитания заключается в потребности правительств воспитать таких людей, какие им нужны для известных целей. На основании этой потребности и основываются различного типа школы. Если бы не было слуг правительства, не было бы государства. Сало быть, и эта причина имеет неоспоримые оправдания.

Четвертая причина, наконец, лежит в потребности общества, того общества в темном смысле, которое у нас представляется дворянством, чиновничеством и отчасти купечеством. Этому обществу нужны помощники, потворщики и участники».

Однако писатель не отрицал воспитания вообще, он отвергал то воспитание, которое основано на принуждении, при котором взрослые навязывают детям ничем не обоснованные свои убеждения, верования, взгляды. В конце своей жизни он выскажет свои взгляды на этот вопрос более определенно, признав, что в его педагогических статьях имеются определенные противоречия и неясности и что конечным его выводом по воспитанию и образованию является то, что разделение между ними является искусственным. Он признает, что нельзя воспитывать, не передавая знания, и что всякое знание должно оказывать воспитывающее влияние. Составленные Л.Н. Толстым учебники, его практическая деятельность доказывают этот его тезис и свидетельствуют о том, какое большое значение придавал педагог-писатель **воспитывающему обучению**. Более того, не разводя понятия «воспитание» и «образование», он стал ценить нравственное воспитание как форму нравственного развития личности, стремления быть лучше в свободном выборе поступков.

Итак, исходя из сделанного им открытия, Толстой стал вынашивать идею о **свободном воспитании**, где он, во многом совпадающий с Руссо, идет дальше и дает в этом смысле более глубокое обоснование свободного воспитания. Если Руссо провозглашает лозунги **свободы и природы**, то лозунгами Толстого являются **свобода и жизнь**. И это он доказывает на практике, не ограничиваясь написанием педагогического романа; именно в жизни он стремится осуществить свои педагогические воззрения, всей своей деятельностью на ниве педагогики утверждая тезис о том, что **свобода должна заключаться не в природе, а в жизни**.

Идея свободного воспитания занимает важнейшее место в педагогической теории Л.Н. Толстого. Она тесно связана с его философско-идеалистическими и политическими взглядами. В одном из своих религиозно-философских произведений он пишет: *«Поймите вы, все люди, особенно вы, молодые люди, ...поймите, что свойственному просвещенной душе человека желанию блага других людей удовлетворяет никак не суета устройства их жизни посредством насилия, только та внутренняя работа над собой, в которой одной вполне свободен и властен человек. Поймите, что всякая деятельность, направленная на устройство жизни других людей посредством насилия, не может служить благу людей, а есть всегда более или менее сознаваемый лицемерный обман»*. Толстой считал, что человек имеет право свободно формировать свои убеждения и взгляды, без всякого насилия и принуждения со стороны общества, и что детям присуще природное совершенство и высокие нравственные качества. Исходя из этого посыла, Толстой полагал, что воспитывать ребенка бессмысленно, так как сознание нравственного идеала у детей сильнее, чем у взрослых. По его мнению, дети по своей природе стоят ближе к идеалу совершенства, чем взрослые, сформировавшиеся в условиях несправедливого и далекого от идеала общества. Заостряя свою мысль и допуская полемические преувеличения, Толстой писал: *«Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе...Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра»*. Взрослые должны только давать детям материал для того, чтобы они могли сами всесторонне развиваться. В статье **«Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?»** он пишет: *«Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во*

мне. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне. Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе. И потому, по моему убеждению, нам нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять, вообще детей и в особенности крестьянских. Все, что мы можем сделать, - это научить их, как братья за сочинительство». По его мнению, свободное воспитание содействует саморазвитию, самораскрытию нравственных качеств, склонностей и способностей, заложенных в ребенке от рождения. Великий писатель мечтал о школе, в которой были бы созданы все возможности по развитию способностей ребенка. Он был уверен, что это невозможно при воспитании, обучении и принуждении ребенка, основанных на насилии. «Главное средство для приобретения знаний есть непосредственное отношение к явлениям, требующим полной свободы», - неоднократно подчеркивал он. Он по-своему идеализировал детей, указывая, что детский возраст представляет собой «первообраз гармонии». И в этом случае Толстой в своем учении о свободе по сути дела отрицал возможность сознательно и целенаправленного воспитательного воздействия педагогов и родителей на детей.

Будучи выдающимся педагогом, великий писатель был также и борцом против существовавшей в то время системы школьного обучения, подавлявшей личность ребенка. Перед тем, как приступить к осуществлению задуманных им педагогических планов, Толстой подробно знакомится с теорией и практикой воспитания как в России, так и за границей. С этой целью он предпринимает путешествие по Германии, Швейцарии и Франции, чтобы на месте ознакомиться с постановкой народного образования в странах, дальше всех ушедших вперед в деле образования. В результате этого ознакомления с лучшими европейскими школами он приходит к выводу, что образовательное влияние современной школы очень незначительно. Толстой подверг уничтожающей критике школу и воспитание в современных ему буржуазных странах за ничтожно малый объем научных знаний, за преклонение перед денежным мешком и духовенством. Он считал, что русская школа не должна копировать образовательные системы Запада, что работа школы станет лишь тогда плодотворной, когда все дело народного образования будет находиться в руках самого народа. Он писал: «...но какая должна сложиться школа в России – нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее выработываться свободно и своевременно,

т.е. сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиваться, сообразно своей истории и, еще более, всеобщей истории».

Толстой подчеркивал, что развитие является процессом спонтанно-го развертывания качеств, заложенных в ребенке от природы, и что задача воспитателя сводится к тому, чтобы осторожно помогать этому развитию. Эти положения затем стали истолковываться отдельными педагогами в духе теории «свободного воспитания», некоторые из которых (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов) считали Толстого своим предшественником. Однако было бы неправильным на этом основании рассматривать Толстого только как сторонника «свободного воспитания» (данный аспект как раз и раскрывается в настоящей работе). Педагогические воззрения его не укладываются в рамки теории «свободного воспитания», они гораздо шире и содержательнее.

Школа, по убеждению Толстого, просто оторвана от жизни. И в этом заключался ее основной недостаток. В статье «**О народном образовании**» он пишет: *«Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем как подумаешь о том, сколько веков прошло в ответании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только тогда, когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования».* И он лишний раз убедился в том, что развитие ребенка происходит не столько в школах путем принудительного обучения, сколько его **развивает и воспитывает сама жизнь, окружающая среда**. Следовательно, воспитатели не должны проходить мимо всех этих влияний, и в работе с детьми им необходимо учитывать их. Эта мысль Толстого в своей основе прогрессивна и ценна, однако некоторая переоценка роли среды в формировании личности приводит его к крайности – выводу о том, что образование народа идет своим, независимым от школ путем.

Деятельность на ниве народного просвещения составила заметный отрезок жизни великого русского писателя и философа. Эта деятельность сложилась из нескольких этапов: 1859-1861 гг., 1861-1862гг., 1872-1874гг. и два последних десятилетия жизни. В течение 1859-1862 гг. Толстой заботится об учрежденной им школе для крестьянских де-

тей, основывает филантропическое общество народного образования, изучает опыт российской и западноевропейской школы, ведет педагогические исследования, способствует открытию более 20 начальных школ в Тульской губернии. В 1862 г. издает педагогический журнал **«Ясная Поляна»** (вышло 12 номеров), в котором печатает свои педагогические статьи и рассказы для детей. На протяжении 1872-1874 гг. Толстой, вновь обратившись к вопросам просвещения, пишет учебники для начальной школы (**«Азбука»**, **«Новая Азбука»**), участвует в деятельности Московского общества грамотности, подготовке учителей для народной школы. В это время и в дальнейшем Толстой, исходя из идей «свободного воспитания» вносил в них коррективы в соответствии со своими социально-философскими воззрениями. Последние два десятилетия (1880-1910) деятельности Толстого связаны с разработкой религиозно-нравственного учения, которое он считал главным делом своей жизни.

Более активную педагогическую работу Толстой стал вести с 1859 года, продолжая ее с перерывами до конца своей жизни. Его мысли о свободе как критерии педагогики были положены им в основание его теоретической и практической деятельности в Яснополянской школе (1859-1862), где он воплотил свои представления о демократических и гуманных принципах народного образования и обучения детей. Именно здесь Толстой со всей возможной остротой поставил проблему предельной свободы самоопределения ребенка в ходе его развития и попытался решить ее в практике своей школы. Эта школа была создана писателем для крестьянских детей и явилась замечательной педагогической лабораторией, опытом нового воспитания детей. В основу ее работы легло мнение Толстого о свободном и плодотворном творчестве детей при помощи преподавателей. Несмотря на кратковременное существование, работа школы, которую писатель систематически освещал в своем педагогическом журнале **«Ясная Поляна»**, вызвала живой отклик в России и за рубежом и была примером для подражания. Деятельность Яснополянской школы – одна из ярких страниц истории русской педагогики и школы второй половины XIX века. Толстой организовал школу на основах любви к детям, веры в их творческие способности, отсутствия давления на личность ребенка. Занятия в школе были построены так, чтобы учение стало для детей радостным и желанным, пробуждало любознательность, самостоятельность мышления и глубину чувств. В радостях и веселье, в скорых успехах крестьянские дети тесно сблизились с Толстым. Он учил детей и одновременно учился у них выражать непроизвольное естественное движение мысли и чувств. Его школа доби-

валась прекрасных результатов. В три месяца дети приобретали умение бойко читать. Ученики не знали страха перед учителем, поскольку на уроках всегда поддерживался дух равноправия.

В дидактических указаниях Толстого выдвинут принцип учета особенностей ребенка и его интересов. Критикуя традиционное образование за пренебрежение этим принципом, Толстой писал: *«Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики»*. В статье **«Общие замечания для учителя»** он пишет: *«Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того, чтобы он учился охотно, нужно:*

1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и
2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях». И здесь помимо прочего, очень важным Толстой считал (и это он специально подчеркивал): *«...чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями»*.

В **«Азбуке»** он развивает свою мысль, подчеркивая, что с учащимися не следует говорить о предметах хорошо знакомых, поскольку это убивает у них интерес. Он советует меньше прибегать в преподавании к абстракциям, которые также снижают мотивацию обучения, и чаще обращаться к жизненному опыту ребенка.

Однако в опыте работы этой школы были и свои слабые стороны. В частности, Толстой слишком переоценивал роль личного, стихийного опыта и текущих интересов и настрой детей в определении содержания учебных занятий. Он допускал такой условный порядок и своеобразный режим, когда ученики могли ходить или не могли ходить в школу, слушать или не слушать учителя и т.д. В школе царил «свободный беспорядок». Расписание было, но не соблюдалось. В очерке о своей школе он писал: *«По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он не кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли к совсем другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных, случаях насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе»*.

В Яснополянской школе домашние уроки никогда не задавались. Ученик шел в школу, неся «только себя, свою восприимчивую натуру и

уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера». Выговоров ученикам за опоздание не делали, да они, впрочем, почти никогда и не опаздывали. В связи с этим в том же очерке он писал: *«Ежели они (ученики) продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтоб это доказывало особенные качества Яснополянской школы, - я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков»*.

Выведенный им «критериум педагогики» – свободу, Толстой старался в полном объеме осуществить в своей школе. Он постоянно говорил о необходимости самого бережного, внимательного и любовного отношения педагогов к личности ребенка, его потребностям и интересам, к его творчеству и любознательности. И работа писателя в Яснополянской школе дает яркие примеры такого отношения к детям. Сам Толстой и учителя Яснополянской школы стремились всегда учитывать индивидуальные особенности и склонности детей, всемерно развивать их творческие силы, применяя самые разнообразные средства при педагогическом взаимодействии, как в процессе обучения, так и во внеурочное время. Именно это часть педагогической теории и практики Толстого была особенно ценной для развития русской дошкольной педагогики. Многие русские педагоги, работавшие в области дошкольного воспитания, стремились не только пропагандировать в педагогической печати эти заветы Толстого, но и осуществлять их в практике работы дошкольных учреждений.

Л.Н. Толстой был замечательным педагогом и психологом, умевшим глубоко понять внутренний мир ребенка, его психологические проявления в процессе роста и воспитания. Он писал: *«Школьники – люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться»* (из очерка о Яснополянской школе). Он обнаружил тонкое понимание детской психологии, способность глубоко разбираться в том, какие условия необходимы для правильного формирования личности человека в период его детства, отрочества и юности. Об этом свидетельствуют его литературные произведения и вся его педагогическая деятельность.

Толстой обратил внимание на то, что обычно «развитие ошибочно принимается за цель», а не гармонии развития, и в этом заключается

«вечная ошибка всех педагогических теорий». Он отстаивал идею свободного развития ребенка, которая, в свою очередь, предполагала формирование нового типа взаимодействия учителя с учениками, где главную роль играли бы педагогически организованная нравственно-интеллектуальная атмосфера общения, а также выработанные и принятые всеми нормы поведения.

По глубокому убеждению Толстого, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию, предоставляя ученику свободу воспринимать то учение, которое согласно с его требованиями. Проповедуя идеи свободного воспитания, Толстой с самого начала выдвигал императив о недопустимости навязывания педагогом своей воли детям. Он считал, что школа должна развиваться *«свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик имеет право не ходить в школу, не слушать учителя. Учитель, в свою очередь, имеет право не пускать к себе ученика и имеет возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя»*. Практика организованной Толстым школы постоянно подтверждало это положение со дня ее основания.

Свободное воспитание, по Толстому, включает в себя два аспекта. Первый аспект – **свобода в организации школ**. Л.Н. Толстой считал, что надо дать народу возможность организовать народное просвещение так, как этого хочет народ; поэтому он стремился к тому, чтобы дело народного образования было в руках самих трудящихся. Он выступал против правительственных и земских школ в России, опекаемых и контролируемых правящими классами, и защищал глубоко демократическую идею открытия народных школ самим народом, помимо правительства и земства.

Однако, проповедуя в своих педагогических статьях идею развития широкой крестьянской самостоятельности в создании народных школ, Толстой переоценивал отсталые взгляды крестьянства по вопросу школы. В соответствии с этими взглядами он обеднял содержание учебной программы школы для народа, оставив в ней как обязательное обучение грамоте и счету. При этом он исходил из убеждения, что образование крестьян должно соответствовать их естественной патриархальной жиз-

ни, идеалы которой противоположны развитой системе школьного образования. Тем самым он принижал образовательные запросы и потребности, исходившие от простых людей. Отстаивая идею свободной организации школ народом и доказывая, что народ противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество и правительство, Толстой пытался, таким образом, отстранить деятелей народного образования от строительства народной школы, полагаясь на стихийное ее развитие.

В течение всей своей педагогической деятельности Толстой мечтал об идеальной школе, по которой он выстраивал свою концепцию, доказывая, что все современные ему школы учреждались в угоду учителю, а не ученикам, в то время как школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию. Исходя из собственной педагогической практики, он пришел к выводу, что: *«...школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее только семейству, она не должна и не имеет права награждать и наказывать, а самая лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и вестись между собой, как им хочется»*. А это означало такую идеальную школу, которая представляла собой свободное содружество, где одни сообщают знания, а другие свободно их воспринимают. То есть, по мнению Толстого, лучшая школа это такая, где детям предоставлена свобода учиться или не учиться. Вот как он описывает это, исходя из практики своей Яснополянской школы: *«...Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющегося из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя»*. Учитель же, действуя в школе, ни в коем случае не должен переступать пределов образования, иначе говоря, свободы, и он не должен заниматься воспитанием, иначе говоря, насилием над ребенком. Поэтому школа должна заниматься только передачей знаний и иметь своей целью приобщение детей к науке, а не воспитанием их убеждений, верований и характера. Толстой был убежден, что наука

сама по себе в своем содержании не несет никакого воспитывающего элемента; этот компонент заключается в том, **каким образом** учитель относится к науке (в данном случае, учебному предмету) и к самим учащимся. В частности, он пишет: «...*Школа не должна пытаться предвидеть последствий, производимых наукой, а, передавая ее, должна предоставлять полную свободу ее применения. Школа не должна считать ни одну науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна передавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их. Устройство и программа школы должны основываться не на теоретическом воззрении, не на убеждении в необходимости таких-то и таких-то наук, а на одной возможности, т.е. на знаниях учителей*».

Таким образом, деятельность Толстого вышла за рамки простой организации народных школ и привела к созданию принципиально нового их типа, основанного на новых взглядах на ученика и целях его образования. Поле экспериментального поиска расширилось; теперь это была не только основанная им Яснополянская, но и целая сеть других школ. Педагогические идеи Толстого нашли в них не только применение, но и дальнейшее развитие, благодаря энтузиазму учителей, доказав таким образом свою жизнеспособность. В связи с этим, исходя из педагогических идей и самой педагогической практики Толстого, можно сделать следующие выводы.

Л.Н. Толстой развил новые для России представления о школе, основанной на признании за детьми права на **активность, творчество, самостоятельность** и выработку нравственных убеждений. Необходимым условием для их проявления является **свобода**, отрицающая принуждение. Педагогическая деятельность, основанная на **любви к ребенку**, пробуждает все лучшее, что есть в нем от рождения.

Свобода как возможность творчества лежит и в основе деятельности учителя. Только он вместе со своими учениками определяет порядок учения, методы преподавания, опираясь на интерес детей, их права свободы выбора.

При этом, считал Толстой, необходима свобода волеизъявления населения при решении педагогических вопросов: как устроить школу, чему в ней учить.

Таким образом, прогресс в образовании возможен при установлении демократической, гуманной атмосферы в обществе и школе, уважении и внимании к каждой личности, предоставлении возможности для нее свободы выбора решений. И в основе всей педагогики лежит любовь к детям.

Поэтому вторым аспектом, который включает в себя свободное воспитание по Толстому, является **свобода как педагогический принцип**. Здесь великий писатель основывается на своих взглядах об изначально заложенных в ребенке качествах личности. Свободное воспитание представлялось ему как процесс самопроизвольного раскрытия высоких нравственных качеств, присущих детям, которое должно осуществляться при не навязчивом участии педагога. В связи с этим Толстой настоятельно призывал к тому, чтобы способствовать развитию наибольшей гармонии качеств, которые ребенок несет в себе.

Свобода образования и воспитания для Толстого представляла также и моральный принцип, который являлся своего рода антитезой авторитарной педагогики, иначе говоря, это было требование гуманного отношения к ученику. Главным условием познавательной деятельности, считал он, является положение о том, что познание может быть только свободным. Без этого условия активность, самостоятельность, последовательность, систематичность и другие характерные правила классической педагогики теряют свою силу и лишаются смысла и значения. Только руководствуясь собственной свободной волей, проявляя самостоятельную и познавательную активность, учащийся способен воспринимать обобщенное знание.

Толстой был искренне убежден в том, что ребенок намного ближе, нежели взрослый, стоит к тем идеалам гармонии, правды и добра, до которых его хотят возвести. И именно поэтому учить и воспитывать ребенка в традиционном смысле просто невозможно; ему надо лишь предоставлять учебный материал и создавать условия для свободного самовыражения. Толстой постоянно подчеркивал мысль о том, что в образовании необходимо следовать природе ребенка, обеспечивать все условия для его естественного развития, очерчивать границы педагогического руководства процессом становления человека, но главное, он заявлял о принципиальной недопустимости навязывания учителем своей, пусть и разумной, воли детям. Тем самым Толстой со всей возможной остротой поставил проблему предельной свободы **самоопределения ребенка** в ходе его развития. И это обязательно должно осуществляться при глубоком уважении к личности ребенка, стремлении сохранить ребенку его счастливый детский мир, и предоставлении возможностей для развития его творческих сил, индивидуальных особенностей.

Толстого часто спрашивали, как найти границу свободы, допускаемой в школе, на что он отвечал: «Граница этой свободы определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; свобода эта не может быть предписываема, мера этой свободы есть только ре-

зультаты большего или меньшего знания и таланта учителя». При этом, как уже было сказано выше, Толстой не считал, как Руссо, необходимым прятать ребенка от цивилизации, создавать ему свободу искусственно, обучать ребенка не в школе, а дома. Он справедливо полагал, что и в школе, на уроках, со специальными приемами обучения, дисциплинирования возможна реализация свободного воспитания. Главное, как считал Толстой, не создавать авторитарный, казарменный, принудительный дух учебного учреждения, а стремиться к тому, чтобы школа стала поистине источником радости, узнавания нового, приобщения к миру.

Толстой был убежден, что свобода ученика, по существу, является результатом педагогических усилий, при которых создаются условия к проявлению всех творческих сил и способностей ученика. Трактовка Л.Н. Толстого теории свободного воспитания, по сравнению с Руссо, была более прогрессивной, жизненной и педагогически ценной. По его мнению, в реализации теории свободного воспитания главное – не конкретные рецепты; необходимы **правильные взаимоотношения учителя с учеником**. Это не означает, что Толстой не признавал методов обучения или специальных воспитательных приемов. Просто для него основным кредо было то, чтобы методы и приемы не заслонили главного – личности ребенка. В связи с этим он намечает условия успешности обучения: **сознательность, доступность и посильность, опора на интересы детей, разнообразие методов обучения, хорошие взаимоотношения учителя с учениками, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, наглядное обучение**.

В своей работе «Педагогические заметки и материалы» Толстой излагает дидактические взгляды, где резко выступает против господствующего в то время в обучении понимания процесса обучения как запоминания детьми фактов и сведений. Он утверждает, что обучение – многосторонний процесс, а не только воздействие на интеллект ребенка. Обучение должно представлять собой процесс активной, сознательной и творческой переработки и усвоения учебного материала. Это одно из основных дидактических правил Л.Н. Толстого. Искусство обучения состоит в выборе наиболее удобных путей к обобщению знаний. По его мнению, хорошо усваиваются только те обобщения, которые человек сам сделал и проверил.

Задуманная Толстым Яснополянская школа, на деле стала своеобразной педагогической лабораторией по созданию нового содержания и методов воспитания детей, отвечающих прогрессивным педагогическим

принципам. Она основывалась на уважении личности ребенка, развитии его активности и самостоятельности, всех его способностей.

В этой школе занятия строились в форме свободных бесед учителя с учеником. Преподавались чтение, письмо, чистописание, грамматика, закон Божий, рассказы из русской истории, арифметика, элементарные сведения по природоведению и географии, рисование и пение. Причем сведения по природоведению, географии и истории Толстой сообщал детям в форме художественных рассказов на уроках русского языка.

Сам Толстой преподавал в старшем классе математику, историю. Под его руководством ученики писали много сочинений. Дети особенно любили сочинения на свободную тему; тематика сочинений и лучшие тексты читались и коллективно обсуждались в классе. Он также вел беседы по физике, проводил физические эксперименты.

Определенного учебного плана, программы обучения и твердого расписания учебных занятий не было. Толстой замечает: «как начнем иной раз говорить о чем-нибудь интересном, так увлечемся, что проговорим до вечера». Хотя обязательного ежедневного посещения школы от детей не требовалось, они посещали ее и настолько заинтересовывались занятиями, что им приходилось напоминать о том, что пора по домам.

Большой знаток человеческой психологии, Толстой тонко понимал природу овладения ребенком понятиями и представлениями, поэтому так настойчиво отмечал необходимость сознательного усвоения знаний. Однако, протестуя против навязывания ребенку недоступных ему понятий, Толстой, вместе с тем, уходил в другую крайность, утверждая, что нельзя давать сознательно новых понятий, надо ждать, когда ребенок приобретет их подсознательным путем.

По мнению Толстого, учитель при выборе метода обучения должен исходить из отношения учеников к тому или иному методу. «Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики», - писал он. Сам Толстой очень любил метод беседы и творческих сочинений, так как считал эти методы наиболее развивающими. Им была разработана методика школьного рассказа и беседы, даны образцы использования живого слова в работе учителя. Кроме того, он часто организовывал экскурсии, где пользовался, как он говорил, «натуральной» наглядностью.

Толстой разрабатывал такие педагогические проблемы, как изучение массового опыта учебно-воспитательной работы учителей, постановка школьно-педагогического эксперимента, проработка вопросов педагогики опытным путем, экспериментальная проверка учебников в

школе, а главное, настоятельные рекомендации по вовлечению учащихся в педагогический процесс, а также другие не менее важные и актуальные проблемы. Все это, наработанное Л.Н. Толстым, вошло в золотой фонд классической русской педагогики.

Все описания школы современниками показывали, что Л.Н. Толстой как организатор и учитель Яснополянской школы действительно сумел создать в своей школе педагогическую лабораторию. В школе царил творческая, благожелательная атмосфера к детям; учащиеся были открыты и искренни в своих отношениях с учителями, могли развивать свои познавательные интересы, усваивать много знаний, самостоятельно мыслить и работать.

Один из зарубежных педагогов, посетив Яснополянскую школу, писал впоследствии, что школы западноевропейских стран много получили от Толстого. В частности, он отметил: «Его настойчивое требование развивать у детей привычку полагаться на себя, его вера в то, что ребенку в классной комнате надо дать максимум свободы – все эти компоненты его системы оказали свое влияние на прогрессивное образование последнего времени. А главное его положение о том, что школа всегда должна быть педагогической лабораторией, было принято в широких кругах как одно из предпосылок дидактики».

Одним из наиболее уязвимых мест в дидактических взглядах Толстого являлось то, что он не придавал должного значения необходимости сообщать ученикам знания в определенной форме. Учебные предметы в своей школе Толстой подбирал, руководствуясь двумя критериями: 1) практической их необходимостью в крестьянской жизни; 2) интересами детей. Он так и пишет об этом: *«Я не верю в возможность теоретически придуманного гармонического свода наук, но верю в то, что каждая наука, при свободном ее преподавании, гармонически укладывается в свод знаний каждого человека. Скажут, может быть, что при такой случайности программы могут войти в курс бесполезные, даже вредные науки и что многие науки невозможно будет преподавать, потому что ученики недостаточно для них приготовлены. На это отвечаю, во-первых, что вредных и бесполезных наук нет для какого бы то ни было и что есть здравый смысл и потребность учеников, которые при свободе учения не допустят бесполезные или вредные науки, если бы такие были; во-вторых, что подготовленные ученики нужны для дурного учителя, для хорошего же легче начинать алгебру или аналитическую геометрию с учеником, не знающим арифметики, чем с учеником, плохо знающим ее, легче читать среднюю историю ученикам, не учившим наизусть древней».*

Очень своеобразно понимал Толстой вопрос о дисциплине в классе. Постороннему наблюдателю нередко могло показаться, что педагог отрицал всякую дисциплину. Однако это было не совсем так. Прежде всего, Толстой был противником казарменной дисциплины, насаждаемой сверху и основанной на угрозах и принуждении. Он признавал важность классной дисциплины, об этом свидетельствуют и некоторые его письма студентам, работавшим учителями. Толстой был за такую дисциплину, которая устанавливается в процессе работы и поддерживается самими детьми, увлеченными работой. Он считал наказания в школе не только бесполезными, но и вредными. В одном из своих педагогических сочинений он пишет: *«Наказание вредно, потому что оно озлобляет того, кого наказывают, и развращает того, кто наказывает. Наказывать человека за его дурные дела все равно, что греть огонь. Всякий человек, сделавший дурное, уже наказан тем, что лишен спокойствия и мучится совестью. Если же он мучится совестью, то все наказания, которые могут наложить на него люди, не исправят его, а только озлобят...»*

Учение о разумности наказания не только не содействовало и не содействует лучшему воспитанию детей, не содействует лучшему устройству общества и нравственности всех людей, верящих в наказание за гробом, но произвело и производит неисчислимы бедствия: оно ожесточает детей, ослабляет связь людей в обществе и развращает людей обещанием зла, лишая добродетель ее главной основы... Заставлять людей делать то, что мне кажется хорошим, это самое лучшее средство внушить им отвращение к тому, что мне кажется хорошим».

Толстой глубоко был убежден в том, что *«наш мир – людей простых, независимых – должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...»*. Он постоянно подчеркивал мысль о том, необходимость наказания – насилия над личностью, отпадает в школе тогда, когда в ней господствует дух доброжелательства, когда она позволяет раскрыться при овладении учеником науками всем его наклонностям и способностям, когда он постоянно ощущает внимание учителя к себе. И решающим значением для успеха обучения учеников в школе Толстой считал одно важное качество учителя, трактовка чего ныне стало хрестоматийным – это **любовь**. Он говорил так: *«Если учитель соединяет любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель».*

А молодые учителя, воспринявшие идеи Л.Н. Толстого, в своих школах установили те порядки, которые видели в Яснополянской школе: **свобода и непринужденность** в отношениях с детьми, **самостоятельность и творчество** детей; их ученики также с увлечением читали, писали сочинения, заслушивались рассказами учителей по истории, наблюдали за явлениями природы и т.п. И так как грамоте дети выучивались по методу Л.Н. Толстого быстро, за два месяца, то также скоро приобщались к книгам, зачитывая их до дыр. В этих школах, так же как и в Яснополянской, осуществлялось **развитие в гармонии**. И не зря великий писатель считал счастливейшим в своей жизни то время, что он отдал служению школе и детям в период наибольшего подъема и расцвета своих творческих сил.

Необходимо отметить, что учителя не просто копировали педагогическую систему своего руководителя, но и сами экспериментировали, в процессе работы отбирая содержание, методы, приемы обучения. Отстаиваемая Толстым идея свободного воспитания была очень близка его последователям-ученикам, поскольку она предполагала формирование нового типа общения учителей и учащихся, который способствовал, прежде всего, познавательной активности и творчеству детей, определяя, тем самым, и стиль школы в целом.

Немаловажное значение имело и религиозно-нравственное учение Толстого, ведь центральным местом его воззрений являлась идея **духовного роста человека**. Для Толстого содержание жизни каждого человека состоит в постоянном выборе поступков, преодолении противоречия между необходимостью сохранять и утверждать себя как личность («Я») и стремлением к нравственным, бескорыстным действиям. По Толстому, обретение нравственного смысла жизни – это источник психического здоровья и творческой энергии. В частности, он пишет: *«...я полагаю, что первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, - это ответ на вечные и неизбежные вопросы, возникающие в душе каждого приходящего к сознанию человека. Первый: что я такое и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что, всегда и при всех возможных условиях, дурным?»*

В течение всей своей жизни Толстой держался тезиса о том, что для личности обладание свободой – это исторический, социальный и нравственный императив, критерий ее индивидуальности и уровня развития общества. Он понимал, что произвольное ограничение свободы личности, жесткая регламентация ее сознания и поведения, низведение чело-

века до роли простого «винтика» в социальных и технологических системах наносит ущерб как личности, так и обществу. В конечном счете, именно благодаря свободе личности общество приобретает способность не просто приспосабливаться к наличным естественным и социальным обстоятельствам окружающей действительности, но и преобразовывать ее в соответствии со своими целями.

В свете выше сказанного необходимо подчеркнуть, что педагогическое творчество Толстого утверждало идею о том, что воспитание оправдано лишь как **самовоспитание**, а самовоспитание индивида есть постоянная устремленность личности к новым уровням бытия, этически более значимым уровням человеческого существования.

Вклад Л.Н. Толстого в педагогическую науку велик. Главным во всей его педагогической деятельности было то, что он теоретически обосновал и практически воплотил права личности ребенка и, прежде всего, на свободу к своему развитию. На основе этого он разработал новые оригинальные подходы к обучению и гармоническому развитию ученика. Преданность великого писателя и педагога делу народного образования, вера в творческие силы своего народа, горячая любовь к детям, смелость в решении теоретических и практических вопросов педагогики всегда служили ярким примером для каждого учителя.

К сожалению, процесс осмысления педагогического наследия Толстого оказался очень сложным. В России поверхностное отношение к философской специфике взглядов Толстого, замалчивание некоторых положений или объяснение их апологией патриархально-христианской морали, слабостью Толстого-мыслителя привели к тому, что не был раскрыт истинный смысл его педагогических сочинений и религиозно-нравственного учения. Однако уже в начале XX века выступление Толстого за признание самостоятельности личности ребенка, осуждение авторитарного воспитания, утверждение новаторского педагогического мышления были подхвачены многими прогрессивными педагогами во всем мире. Публикации о педагогических взглядах Толстого можно сегодня встретить во многих зарубежных изданиях, поскольку педагогическая программа Толстого не только не потеряла своей актуальности, но и продолжает оставаться одним из источников широкого движения за демократизацию и гуманизацию образования, определившего многие тенденции развития педагогики нового времени.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Чем привлекала ребенка Яснополянская школа?

2. Какие условия влияли на развитие детского творчества в школе Л.Н. Толстого?
3. Что понимал Л.Н. Толстой под свободой и ненасилием в воспитании?
4. Какими педагогическими заповедями руководствовался Л.Н. Толстой?
5. В чем видел Л.Н. Толстой неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний и формировании мировоззрения?
6. Составьте план характерных особенностей педагогики Толстого.
7. Выпишите отличия классической школы того времени и школы Толстого для крестьянских детей.
8. Составьте таблицу «за» и «против» учебно-воспитательного процесса в Яснополянской школе Л.Н. Толстого.
9. Дайте перечень всего наработанного практикой Яснополянской школы, приемлемого для отечественной школы.
10. Передайте основные отличия в понимании «свободного воспитания» у Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого.

Примерные темы рефератов

1. Педагог Л.Н. Толстой и современность.
2. Развивающее воспитательное пространство на практике Яснополянской школы Толстого.
3. Образование и воспитание в свете педагогических идей Л.Н. Толстого.

3. К.Н. Вентцель о свободном воспитании и его «Дом свободного ребенка»

В начале XX века, особенно после 1905 г., на фоне того многообразия путей и форм школьного воспитания и образования, того разнообразия и богатства педагогической мысли, охватившей важнейшие области общественного, семейного и государственного воспитания, вновь обрели широкую известность и распространение идеи свободного воспитания. Педагогическая мысль того времени опережала школьную практику, снабжая педагогов-практиков не столько узкоприкладной теорией, сколько системой антропологических знаний, своеобразной философией воспитания и обучения.

Именно в конце XIX – начале XX веков на базе идей «свободного воспитания» возникла образовательная парадигма «свободной школы».

Однако как феномен «свободная школа» создавалась в эпоху развития общества; идеологически опираясь на лозунг «свобода, равенство, братство», она не имела еще в то время реальной базы для массового внедрения. В начале XX века не хватало также и психологических знаний. Гражданское общество, в частности, в России, еще не могло доминировать над государством. Поэтому модель «свободной школы», будучи отражением вполне реальных тенденций развития воспитания и образования с точки зрения массового внедрения, была по-своему утопична и существовала лишь в теории и на уровне эксперимента и опиралась, по сути, на энтузиазм и подвижничество выдающихся педагогов-гуманистов.

В педагогической мысли России на рубеже XIX-XX веков можно выделить три главных направления, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование. Первое направление – развитие классической педагогики (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев и др.); второе – философское осмысление проблем воспитания и развития личности (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов и др.); третье – идейное движение, связанное с «новым воспитанием» (П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель и др.). Из этого третьего направления и выдвинулся вариант, связанный со свободным воспитанием, который возник под влиянием толстовских и западных идей.

Педагогические идеи «раннего» Толстого явились мощным катализатором распространения идей свободного образования, которое к началу XX столетия в России было представлено именами С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко, И.И. Горбунова-Посадова и С.Н. Дурылина. В Москве с конца 1907 г. стал выходить ежемесячный журнал **«Свободное воспитание»**, в задачу которого входила разработка вопроса о реформе личной, семейной и общественной жизни в смысле изменения условий воспитания, а также содействие защите детей от жестокости и эксплуатации. И журнал публиковал такие статьи, которые могли бы содействовать разрешению вопросов о свободном воспитании и образовании, основанных на самостоятельности, на удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на участии в производительном труде как необходимой основе жизни. Крайним выразителем теории свободного воспитания в начале XX в. был Константин Николаевич Вентцель (1857-1949), педагог и философ, писатель и общественный деятель, которому, несомненно, принадлежало ведущее место в радикально-гуманистическом педагогическом движении того времени.

Он родился в дворянской семье, в Петербурге, учился в Технологическом институте и на юридическом факультете Санкт-Петербургского

университета. В 80-е годы увлекся революционной деятельностью, примкнул к «Народной воле». За революционную деятельность был арестован вместе с женой, отсидел в тюрьме тринадцать месяцев, затем жил в течение нескольких лет под гласным надзором полиции в Воронежской губернии. В 1891 г. Вентцель перебирается в Москву и в течение четверти века работает в статистическом отделении городской управы. Это была ненавистная ему рутинная служба ради куска хлеба, нужная для того, чтобы прокормить семью. Все же остальное время он уделял захватившей его гуманистической проблеме – **как сделать человека свободным, счастливым, освободить его от невидимых цепей духовного рабства**. Его уже не покидают мысли о том, что толчком для создания теории свободного воспитания должно явиться «...то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду, во всех странах света и во всех слоях общества. Куда бы мы ни обратили свой взгляд, мы увидим, что в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается как самодовлеющая цель, а всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели, часто не имеющей ничего общего с истинным благом его как живой формирующейся личности». И выход из порочного круга он видит по-толстовски, в нравственном усовершенствовании. Более совершенное общество, считал он, невозможно без свободного воспитания, в связи с чем истинный идеал для него заключался в том, чтобы *«действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех тех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и которые носят очень часто скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться»*. Но Вентцель прекрасно знал о том, что *«за «освобождение ребенка» предстоит великая борьба, которая будет еще долго длиться»*.

Его начинают печатать журналы «Вестник воспитания», «Образование», «Педагогический листок». В 1896 г. выходит его труд «Основные задачи нравственного воспитания». Он предлагает свою программу Педагогическому обществу при Московском университете, ведущему полемику с царящей в то время, как они считали, «бюрократической» школой. Вентцель откровенно писал о том, что *«ждать реформы существующей школы в смысле осуществления в ней идей свободного вос-*

питания и образования от бюрократии по меньшей мере было бы наивно. Действительно существенная коренная реформа существующей школы может произойти не сверху, а снизу. Она может быть только делом самого общества, причем общественные организации только тогда достигнут своей цели, когда не будут носить узкополитическую окраску, когда не будут являться орудием той или другой политической партии». Именно с этого времени его можно считать ведущим теоретиком концепции «свободного воспитания», ибо он уже тогда знал, что «о достижимости каждого идеала можно судить, только делая попытки к его осуществлению. Только действие может доказать осуществимость или неосуществимость того или другого идеала. Только путем постоянных и непрерывных попыток мы можем определить степень возможного к нему приближения. Многое, что кажется людям утопическим и неосуществимым, оказывается на самом деле возможным и достижимым, коль скоро люди решились начать дело с попытки в направлении к осуществлению этого утопического».

Педагогические взгляды К.Н. Вентцеля развивались в русле **педоцентризма**. Совместно с членами комиссии по организации семейных школ Педагогического общества при Московском университете он разрабатывал основы и принципы свободной школы и свободного воспитания. Он выдвигает три задачи, стоящие перед свободным воспитанием, и которые он возлагает на плечи современного человека, то триединство, которое до конца, во всех его аспектах, нами еще не осознано. Это – **«освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества. И все эти три задачи находятся в теснейшей связи друг с другом, и все они могут быть разрешены только одновременно, потому что разрешение каждой из них предполагает разрешение двух остальных»**. При этом он очень хорошо понимал, что все те, кто открыто исповедовал теорию свободного воспитания, кто последовательно и до конца встал на защиту прав ребенка, на борьбу за дело раскрепощения личности, не должны скрывать от себя всей трудности этой борьбы, поскольку придется преодолеть «...самые упорные и наиболее глубоко укоренившиеся предрассудки, распространенные среди людей, так при этом приходится колебать самый принцип власти одного человека над другим, все еще пользующийся почетом среди людей, все еще имеется громадное обаяние среди –большинства, которому он является в ореоле социального блага и социального спасения».

В годы Первой русской революции Вентцелю и его единомышленникам из «Общества друзей естественного воспитания» наконец предо-

ставляется реальная возможность приступить к осуществлению своих идей на практике. В 1906-1909 годах они преобразовывают в Москве одно из частных воспитательных заведений и создают «**Дом Свободно-го Ребенка**», предназначенный для детей в возрасте 5-12 лет. Этот Дом они рассматривали как прообраз школы будущего и пытались в его деятельности реализовать выведенные Вентцелем педагогические принципы. Ими двигала главная идея – *«...весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ребенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни – такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа...Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени»*. Основными же принципами воплощения этой идеи были следующие: **развитие воли и сознательной творческой деятельности ребенка; создание условий, в которых дети могли жить полной жизнью, а учеба являлась одной из составных частей активно-творческой работы по самоформированию личности; свободный производительный труд, в органичной связи с системой образования; недопустимость всякого принуждения и насилия над питомцами**. Таким образом, главной задачей воспитания выдвигалось: развитие творческой, независимой, самобытной личности, чувствующей свою неразрывную связь с окружающим миром. А главным средством нравственного, умственного и физического развития предполагался творческий производительный труд. Вот размышления Вентцеля на этот счет: *«Свободный творческий производительный труд это есть такая форма деятельности, в которой мы участвуем всем нашим существом, в которую мы вкладываем все наше «Я»; это есть такая форма деятельности, которая предъявляет на нас запрос, как на цельную личность, а не на те только или другие стороны ее»*. Вентцель был уверен, что в любом воспитательном пространстве *«общественно необходимый труд – это здоровая основа этой жизни. Без нее вся эта жизнь может принять извращенное направление»*.

В основу учебного процесса были положены потребности и запросы самого ребенка, которые всемерно стимулировались и развивались пе-

дагогами-энтузиастами и родителями, работавшими здесь с детьми. Вентцель так писал про свой «Дом Свободного ребенка»: *«...это есть такое образовательное учреждение, которое высшую свою цель видит в освобождении ребенка, в воспитании из него свободного человека, т.е. человека, умеющего стоять на своих собственных ногах, имеющих свою волю и ум, могущего сказать гордое «я так хочу» и «я так думаю», несмотря на то, что решение его воли и его мысль стоят в резком противоречии с тем, что хочет большинство, что хотят те, в чьих руках сила, власть, могущество...Такая школа будет содействовать тому, чтобы каждый ребенок становился личностью и ярко выраженной индивидуальностью, смелым творцом новых форм жизни...»*

Дом свободного ребенка явился качественно новым воспитательно-образовательным учреждением. И это Вентцель специально подчеркивал: *«Дом Свободного Ребенка» не учебное заведение, это – воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду. В учебном заведении на первом плане стоит учеба, тогда как в «Доме свободного Ребенка» на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность, причем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. Вот почему, говоря о нашем «Доме», мы ведем речь не об учебном плане, а о плане жизни». Эту мысль он подкрепляет следующим: *«Чтобы быть идеальной в воспитательном отношении общиной, «Дом Свободного Ребенка» должен охватывать по возможности все стороны жизни человека. Следовательно, он не должен быть только местом учения, но местом жизни, он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка».**

Это была своеобразная община, объединяющая детей, их родителей и педагогов; содружество, основанное на идеях братства, свободы и справедливости, в котором ребенок становился подлинным центром всего этого педагогического пространства – *«Такая школа будет содействовать и скорейшему осуществлению того «Нового Общества», которое будет соединять в себе с наибольшей солидарностью, с наибольшим развитием братских чувств и братских действий среди своих членов наибольшую свободу, наибольшую независимость, самостоятельность и самобытность каждого из нас».*

Большое внимание Вентцель и его единомышленники уделяли привлечению родителей в круг идей свободного воспитания, а главное –

претворению этих положений в жизнь семьи. Он так писал об этом: «... в конечном счете, торжество идей свободного воспитания зависит все-таки, главным образом, от родителей. Это – основной фактор, вокруг которого должны и будут группироваться остальные». Он глубоко был убежден в том, что в реформах образования и воспитания, прежде всего, заинтересованы «родители детей, которые, несмотря на все свое властолюбие, все-таки любят их и не могут не любить. Родители – Это все-таки тот класс лиц, который более чем кто-либо другой склонен требовать для детей в области воспитания и образования большой свободы. Таким образом, родители детей могут явиться той реальной силой, на которую может опереться реформа в области воспитания и образования. Надо только, чтобы родители, как класс, сознали в этом отношении свои общие классовые интересы и объединились во имя их в громадный национальный и даже более того – в интернациональный союз».

В 1908 г. открылся Родительский клуб, главной целью которого являлось содействие сближению и единению родителей в деле свободного воспитания их детей. Вентцель сетовал на то, что: «старая школа взывает к помощи родителей в деле воспитания и образования и в то же время отталкивает их, закрывая перед ними двери и боясь, как огня, их нашествия и их участия в ее жизни, а – «Дом Свободного Ребенка» широко открывает им двери и радостно встречает их, даже самую слабую помощь.» В клубе были созданы музей образцовых детских игрушек, предметные кабинеты, мастерские, организованы курсы по педагогике, имелась библиотека с литературой воспитательного характера. Вентцель постоянно пропагандировал свою идею о том, что «школа должна быть продолжением семьи, а семья – продолжением школы, и тогда исчезнет та рознь, которая существует между ними. Они должны взаимно дополнять друг друга и составлять одно гармоническое целое. И «Дом Свободного Ребенка» должен стремиться стать таким воспитательно-образовательным учреждением, которое призвано уничтожить антагонизм между семьей и школой, сделать их взаимно дополняющими друг друга и слить в одно гармоническое целое».

Именно таким образом Вентцель предполагал в теории и практике свободного воспитания реорганизацию семьи, а именно – на принципах равноправности, равной свободы детей и родителей. В новой семье, по замыслу педагога-гуманиста, дети должны принимать возможно большее творческое участие. Только тогда семья может стать свободным союзом детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравствен-

ного совершенствования. Он считал, что задача свободной школы – не искать уже готовых учебных заведений такого плана, а творить их совместно: педагогами, родителями и их детьми. Причем именно ребята должны играть самую активную роль в строительстве такой школы, ее саморазвитии, в постоянном, по мере взросления воспитанников, изменении и усложнении. Только тогда она будет, убеждал он, *«школой не только для них, а их творением, плодом также их рук, своей школой для себя»*. Поэтому новая свободная школа должна носить непрерывный экспериментальный, опытный характер.

В это время Вентцель решает, пожалуй, главную, центральную проблему педагогики, справедливо полагая, что, решив ее, в сущности, можно решать и все остальное. Речь идет о системе воспитания, сориентированной на каждого ребенка в отдельности. Он так пишет об этом: *«...свободное воспитание предполагает не единообразие воспитания, но его многообразие, доведенное до самых крайних возможных пределов. Многообразие воспитания – это его исходная точка. Каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания (сколько существует детей, столько существует и систем воспитания), и эта система воспитания, как проблема, стоит перед воспитателем, данным, конкретным воспитателем; она не есть нечто готовое, она должна быть им найдена, причем даже напав на след ее, ему приходится ее постоянно переделывать и исправлять, и у него никогда нет и не может быть уверенности в том, что она окончательно установлена. Свободное воспитание предполагает великое напряжение творческих сил в воспитателе для отыскания той системы воспитания, которая может и должна быть применена именно в отношении к данному определенному ребенку, к данной конкретной индивидуальности»*. Иначе говоря, задача педагога состоит в том, чтобы создать такое воспитательное пространство (в первую очередь поле деятельности), на котором каждый ребенок сообразно своей природе, своим пристрастиям нашел бы для себя место, на котором его физическое, духовное и душевное развитие осуществлялось бы наиболее полноценно. Однако Вентцель идет еще дальше: *«Если теория свободного воспитания считает, что основой воспитания должен являться сам индивидуальный конкретный ребенок, о воспитании которого идет дело, то и высшую задачу она видит в создании творческой индивидуальной личности, творческие силы которой, определяемые данным ее индивидуальным складом, развиты до пределов возможного. Развитие индивидуальности, выработка творческой личности, освобождение творческих сил в ней, а не индивидуализация воспитания только, не приспособление*

только к индивидуальным качествам ребенка составляет отличительный признак теории свободного воспитания».

Очень важным в размышлениях Вентцеля было его сомнение в непрременной правильности выбранного ребенком своего места. И в этом сомнении – вся суть учителя со своим беспокойством, и беспокойством не за себя, не за правильность принятого им решения, а с беспокойством за судьбу ребенка.

Вентцель считал, что подобные «дома свободного ребенка» могут облегчить переход от старого социального строя, капиталистического хозяйства и наемного труда к новому социальному строю на основе свободного труда, при котором никто не будет эксплуатировать другого. «Дома свободного ребенка», по его мнению, «могли бы содействовать более мирному, менее кровавому и менее насильственному разрешению социального вопроса». И он дальше пишет: *«Теория воспитания исходит из принципиального признания коренной гармонии между индивидуальностью и миром и человечеством и одну из задач воспитания видит в том, чтобы помочь данному индивидуальному ребенку поскорее прийти до сознания той естественной основной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром, и чтобы он, по достижении последнего, сделал эту основную солидарность сознательно исходною точкою и базисом всей своей последующей жизни, всей своей, определяемой индивидуальным складом его, творческой деятельности».*

К сожалению, Дом свободного ребенка просуществовал недолго (до середины 1909 г.), поскольку пал жертвой прежде всего материальных трудностей. Родители, недовольные результатами воспитательно-образовательной работой Дома, переводили своих детей в обычные школы Москвы. Этот неудачный опыт работы подобного воспитательного пространства как «Дом» Вентцель объяснял тем, что дети, явившись из семьи «несвободного ребенка», не были подготовлены к новой организации. Судьба этого Дома оказалась схожей с судьбой Яснополянской школы Л.Н. Толстого, в которых не было организовано систематического обучения и воспитания, дети проявляли определенное своеволие, а попытки педагогов организовать систематические занятия ограничивались боязнью в чем-то ущемить волю ребенка и нарушить чистоту эксперимента. Но как бы то ни было, само явление Дома свободного ребенка явилось наглядным доказательством возможности воплощения в жизнь принципа отделения школы от государства, полной автономии школы. Вентцель глубоко верил в то, что *«весь прогресс педагогики состоял во все большем и большем уяснении значения принци-*

на свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит как бы итоги всей этой линии развития. А пережитые нами исторические события придают этой теории исключительное значение и заставляют предполагать, что ей придется играть и в настоящем и в будущем большую роль и в особенности в деле возрождения человечества, как физического, так и духовного...»

В книге «**Этика и педагогика творческой личности**» Вентцель выделял 3 важнейшие сферы человеческой деятельности: **этическую**, направленную на осуществление нравственного идеала («*Нравственный идеал должен быть создан каждою отдельною личностью самою для себя, как ее личная своеобразная задача, а осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, простирающегося на всю жизнь личности и по отношению к которому отдельные работы и дела, выполняемые личностью, представляются только как частные выполнения общей нравственной задачи. С точки зрения идей, охватываемых словами «свободное воспитание», целью в области нравственного воспитания является выработка в детях творческой нравственности, а не стадной и массовой, какую им стараются внедрить*»); **педагогическую**, имеющую в виду воспитательные задачи («*Под воспитанием нам надо понимать не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, созданному воспитателем, ...а как деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации, принял путем самопроизвольного роста и развития ясные и отчетливые формы...Открыть эти законы развития данной индивидуальности... и есть основная задача воспитания*».); **политическую**, задача которой – изменение форм общественной жизни («*Истинная политика ставит своею целью создание свободного общества, освобождение общества от всех форм гнета и насилия. Чем свободнее будет общество, ...тем солидарнее оно будет и тем высшие формы получит солидарность его членов между собою, тем более оно будет переходить от форм принудительной и насильственной солидарности к формам солидарности свободной, творческой и сознательной*»). Подчеркивая взаимообусловленность этих видов деятельности, Вентцель на первый план выдвигал задачу **нравственного совершенствования личности**. Он так писал об этом: «...если я и придаю такое значение теории свободного воспитания и стараюсь ее в меру своих слабых сил защищать, отстаивать и развивать дальше, то только потому, что

вижу в свободном воспитании залог духовного и нравственного возрождения человечества».

В своей книге **«Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»** Вентцель разработал основы «свободного воспитания» детей дошкольного возраста. Он предлагал создать наряду с «Домом Свободного Ребенка» дошкольное учреждение, названное им «идеальный детский дом».

Этот детский сад, по его мнению, также представлял собой педагогическую общину, в которой воспитатель и дети есть «две равноправные единицы». Он должен быть, по замыслу Вентцеля, «маленькой хозяйственной единицей, трудовой ассоциацией, в строительстве и жизни которой дети принимают самое активное участие» (труд по самообслуживанию, изготовление пособий и игрушек, уход за растениями, животными, сельскохозяйственный труд и т.п.). Детский сад должен «стать местом счастья, радости и свободы», местом удовлетворения всех общественных, научных, эстетических, нравственных и прочих запросов ребенка, «местом цельной и гармонической жизни ребенка». Здесь, как и в «Доме свободного ребенка», не должно быть программ, планов, расписания, а следует проводить план жизни самих детей, т.е. эпизодические занятия по замыслу и свободному выбору детей. И воспитатель детского сада, и дети – все должны быть творцами; в занятиях воспитателя с детьми должна преобладать педагогическая импровизация, творчество, без всякой предварительной подготовки.

В «идеальном детском саду» воспитатели должны смотреть на ребенка как на «маленького художника, которому надо только помогать совершенствоваться и находить самостоятельно все более лучшие формы для воплощения красоты». Из пластических искусств дети в детском саду Вентцеля должны были рисовать, заниматься скульптурой (лепкой, формовкой из гипса), аппликацией, металлопластикой. На этих занятиях им следовало предоставлять свободный выбор тем для работ, по возможности широкий и разнообразный. Игры в детском саду, считал Вентцель, тоже должны быть творческими, свободными, будучи «методом освобождения творческих сил», они изобретаются самими детьми.

В «идеальном детском саду» должен был быть совершенно свободный порядок. Правила предполагалось составлять местными усилиями детей и воспитателей. Девизом этого детского сада было **«Минимум регламентации, максимум свободы»**. Воспитательницам следовало время от времени предоставлять детей самим себе и «как бы совершенно устраняться».

Целям же нравственного воспитания в идеальном детском саду должен служить *«весь строй жизни этого учреждения, как педагогической общины, тот дух любви, взаимного уважения друг к другу ее членов, солидарности и свободы, которым эта община должна быть пропитана и в мелких и в крупных проявлениях ее жизни. Каждый жизненный случай в ней будет становиться поводом для пробуждения нравственных чувств, мыслей и настроений и шаг за шагом будет толкать детей в направлении все большего и большего нравственного совершенства»*.

Сторонники теории «свободного воспитания» объединились в 1908 г. в Московский кружок совместного воспитания и образования детей и развили активную деятельность среди педагогов и родителей по ее пропаганде. Председателем кружка был избран К.Н. Вентцель. 1910 г. кружок открыл при клубе работниц в Москве народный детский сад для детей городской бедноты.

Идея «свободного воспитания» осуществлялась также посредством организации так называемых **«творческих детских садов»**, имевших целью «создание из ребенка активной творческой личности». Такой детский сад в 1913 г. был открыт в помещении Московского учительского дома.

После Февральской революции 1917 г. Вентцель решительно переходит от проповеди борьбы за освобождение ребенка к провозглашению битвы за свободу от «цепей невидимого рабства» всех людей, к призыву осуществлять вместе с социальным переворотом педагогическую революцию, которую он трактовал как кардинальную реформу воспитания и образования молодого человека. Он был убежден, что только через *«свободное воспитание придет для человечества спасение, только через воспитание из каждого ребенка свободной творческой личности будет достигнуто создание нового типа человека»*.

В работе **«Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка»** (1917) Вентцель провозглашал, что дело воспитания и образования должно быть свободным делом той или иной индивидуальной личности или свободного союза таковых личностей между собой. Он говорил, что не должно существовать никакой государственной школы, пользующейся особенным покровительством государства, наделенной всякими привилегиями по сравнению с другими школами и служащей орудием для осуществления тех или других политических задач данного момента. Стержневой линией всех его помыслов была мысль о том, что воспитание и образование касаются, главным образом, внутренней духовной культуры личности, которая может быть реализована только в

атмосфере свободы и боится всякого насилия. Из всего этого он делал вывод, что дело народного образования должно быть передано из рук государства и правительственной власти в руки общества.

Суть этих взглядов Вентцель изложил в своей знаменитой «**Декларации прав ребенка**», опубликованной в сентябре 1917 г., которая явилась своеобразным гуманистическим манифестом и, по сути, опередившую аналогичную Декларацию, принятую через четыре десятилетия ООН. В преамбуле к своей Декларации Вентцель, в частности, писал: «*Освобождение молодого поколения не может быть только делом рук взрослого поколения, но должно быть и делом рук самого молодого поколения. И то и другое во всех странах должны добиваться провозглашения декларации прав ребенка*». Вот как педагог-гуманист излагал некоторые положения в этом проекте в рассматриваемом нами аспекте. В Декларации содержится 18 параграфов, основными из которых можно считать следующие:

1. *Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.*
5. *Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т.е. право на воспитание и образование, соответствующее его индивидуальности. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.*
6. *Не один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью.*
9. *Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждым ребенком своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме, которые гарантируют другим членам общества пользоваться теми же правами.*

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно сформулированных в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка... надо бороться путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

Разумеется, в сентябре 1917г. Вентцель не мог предположить, что ровно через 83 года, в сентябре 1990 г., вступит в силу конвенция о правах ребенка, принятая годом раньше ООН. Читая основные положения конвенции, нельзя не обратить внимания на то, что многое предвосхищено в ней Вентцелем; на то, что основные принципы этих двух документов через десятилетия как бы перекликаются друг с другом. Совпадает очень многое: названия пунктов, круг идей, ведущие разделы и направления. Но главное, их прямая обращенность к миру ребенка. В них превалирует забота о реальной реализации ведущих прав ребенка, направленных на создание благоприятных предпосылок для того, чтобы он всесторонне развивался в условиях свободы. В связи с этим необходимо отметить, что Декларация Вентцеля, прежде всего, носит «субъектный» характер; в нем ребенок выступает не пассивным потребителем, ожидающим, что государство и общество удовлетворят его насущные потребности, а активной, действенной силой. Он так и предваряет созданный им документ: *«Молодое поколение должно само бороться за свое освобождение».*

И в этом призыве был весь К.Н. Вентцель; в нем он не просто подчеркивает активную позицию ребенка в отстаивании своих прав, но и уравнивает его в своей свободе и правах со взрослыми. К таким неотъемлемым правам ребенка он относил возможность *«свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, и даже... создавать союзы, кружки и тому подобные общественные объединения»* (статьи 14, 14 из «Декларации»).

После Октябрьской революции Вентцель не только сохранил, но и укрепил свои убеждения. Ему неоднократно намекали о том, чтобы по-

кинуть страну, но пожилой уже философ, педагог-гуманист не уезжает за границу, а продолжает страстно бороться со всеми видами духовного угнетения людей, за полное раскрепощение личности, за обретение ею высшего достоинства и счастья. Показательно. Константин Николаевич, как казалось его современникам, все время говорил, делал, писал не то, что было актуально, и не так, как положено, существуя как бы не от мира сего; а на самом-то деле его просто не могли понять, не могли проникнуть в глубину его мыслей. А он лишь прямо и выпукло оттенял ту бессмысленную жестокость и конъюнктурность того времени, безжалостно вскрывая лицемерие и фальшь существующего положения вещей.

В своей жизни Вентцель испытал всю меру трагического непонимания и неприятия отстаиваемых им идей и взглядов. Он подвергался резкой критике и осмеянию со стороны монархистов и коммунистов, либералов и реакционеров, верующих и атеистов, авторитарных педагогов и толстовцев. Каждое его выступление, каждая статья, каждая книга о воспитании свободной творческой личности становились достоянием общественности с огромным трудом, вызывая ожесточенную полемику, поскольку в развитии своих идей он перешагивал не только через педагогические стереотипы и традиции, течения и направления, но и через политические системы, богословские и философские учения.

Свою педагогическую концепцию Вентцель выстраивал в широком социально-политическом контексте. Его высшим идеалом было освобожденное общество, что являлось откровенной политической задачей. Решение этой задачи, по его мнению, было возможно лишь на основе решения задачи этической – освобождения человека, понимаемого им как **самовысвобождение**. Ее же, в свою очередь, можно было решить через освобождение подрастающих поколений, высвобождение ребенка, т.е. решение задачи педагогической. Таким образом, решение педагогической задачи в духе свободного воспитания оказывалось необходимым предварительным условием освобождения и человека, и общества.

В центре педагогического творчества Вентцеля ясно видна проблема педагогической организации развития свободной творческой индивидуальности. Он утверждал, сколько существует детей, столько должно быть и систем воспитания. Однако, по его глубокому убеждению, сама логика практической жизни требовала от растущего человека, чтобы он становился личностью, способной к интеграции в систему общественных отношений, взаимодействующей и сотрудничающей с другими людьми. При этом он исходил из того, что не личность существует для общества, а общество для личности. В идеале общество должно

быть **свободным объединением свободных людей**. И путь к такому обществу, по мнению Вентцеля, лежал через воспитание на принципах свободы подрастающих поколений, еще не испорченных царящими в обществе порядками. Чем полнее расцветут их творческие способности, тем большим потенциалом будет обладать общество.

Важнейшей, если не главной, проблемой Вентцель считал нравственной воспитание. Он яростно критиковал тех, кто стремился (пусть из самых благих побуждений) навязать детям этические нормы, существующие в обществе. Подлинно нравственным человеком, утверждал он, ребенок станет только тогда, когда самостоятельно придет к пониманию необходимости следовать определенным правилам, когда к этому его подведет сама логика жизни. Задача заключается не в том, чтобы привить людям привычные взгляды и навыки поведения, а в том, чтобы развить у них «свободную нравственную волю». Это является не только залогом воспитания подлинно нравственных людей, но и основой прогресса самой нравственности, ибо детям не будут навязываться пагубные привычки, мешающие их освобождению и освобождению общества.

В качестве основы любого и всяческого воспитания Вентцель рассматривал развитие воли с точки зрения развития активности человека. Он резко был против интеллектуализма традиционной педагогики, критиковал вербализм господствующей практики воспитания и обучения. Лишь организуя жизнедеятельность ребенка, пробуждая его активность, можно развить его как полноценную творческую свободную личность, выявить весь ее потенциал. Само же развитие ребенка, доказывал Вентцель, осуществляется в ходе его взаимодействия с окружающей средой, в процессе духовного искания ценностей, их создания и воплощения в жизнь. Задача педагога - создать оптимальную воспитывающую и обучающую среду, то истинно воспитательное пространство, которое стимулирует рост активности ребенка в ходе общения с другими людьми и взаимодействия с объектами культуры. В ответ на возражения против теории свободного воспитания Вентцель отвечал: *«Раздвоенность свободной творческой личности с окружающей ее средой неизбежна, и мы должны принять этот факт со всеми вытекающими из него для этой личности последствиями, как бы тягостны они не были. Но этот факт приводит и к новой задаче, разрешению которой теория свободного воспитания придает особенно важное значение. Это – задача перевоспитания окружающей среды, проникновения ее элементами творчества и свободы, поднятия ее до такого уровня, на котором исчезает раздвоенность, обнаруживающаяся между ней и появляющимися в ней*

свободными творческими личностями, на котором эта раздвоенность обращается в свою противоположность, т.е. в гармонию и единство».

Суть педагогических взглядов Вентцеля содержится в его дневниковых записях. Размышляя о педагогической интерпретации категории «свобода», он писал: *«Если говорят о свободе ребенка, то при этом имеется в виду полнота проявления и жизни и деятельности ребенка...Свободное воспитание с его положительной стороны означает, что целью воспитания должен быть сам ребенок, т.е. полнота жизни, счастья, развития, деятельности, проявления своей индивидуальности ребенком в данный момент. Ребенок настоящего момента есть самодовлеющая цель воспитания. Воспитание должно добиваться того, чтобы каждый настоящий момент жизни ребенка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту...Первичной целью воспитания не может быть ни религия, ни общество, ни культура вообще, но ребенок настоящего момента. Все эти цели только в той мере могут входить в число задач воспитания, в какой они вытекают из указанной нами первичной цели. Ребенок настоящего момента есть то солнце, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания».*

Вентцель был наиболее последовательным, после Л.Н. Толстого, российским педагогом, который абсолютизировал идеи свободного воспитания и пытался воплотить их на практике. Как уже рассматривалось выше, в основе этого педагогического течения лежало уважение к личности ребенка, отказ от любых видов принуждения и стремление построить весь педагогический процесс в соответствии с индивидуальными запросами самого ребенка. Он писал: *«...данный конкретный ребенок представляет определенную индивидуальность, и если развитие этой индивидуальности не будет задерживаться и тормозиться нами, если мы поставим ее в благоприятные условия, то она выработается в своеобразную, самобытную, оригинальную личность, с особым складом мышления, чувствования и волевых реакций. Воспитатель, который имеет в виду выработку из ребенка такой самобытной личности и в этом смысле всегда старается и влиять на него, тем самым делает данного конкретного ребенка и конечную целью воспитания».* Эта позиция отражалась, прежде всего, в философии Ж.-Ж. Руссо, однако стремление поставить индивидуальную человеческую личность (в том числе и личность ребенка) в центр мироздания было присуще и ряду другим мыслителям, к которым можно отнести и самого Вентцеля.

В частности, им был выдвинут ряд взаимозависимых принципов воспитания: **самоценность личности, самоценность детства, приро-**

досообразность воспитания (имелись в виду особенности «природы» ребенка), признание права учителя самостоятельно вырабатывать методику занятий в зависимости от особенностей учащихся и т.п. В результате этих принципов должна была самостоятельно сформироваться индивидуальная личность ребенка, не зависящая от каких-либо целенаправленных внешних воздействий. Отсюда вытекали некоторые особенности педагогики свободного воспитания, которые пропагандировал Вентцель: отделение школы от государства (поскольку для государства требуется воспитание молодежи по заранее известным образцам) отказ от оценок и экзаменов, предоставление учащимся права выбора уроков, методов их проведения, а также выбора и учителей, и даже непосещения школы и ухода ребенка из семьи. По мнению Вентцеля, использование всех этих приемов и соблюдение всех прав ребенка должно было способствовать становлению вполне свободной и независимой от внешних негативных влияний личности, в которой смогли бы проявиться все лучшие качества, изначально присущие человеку.

Сочинения Вентцеля **«Освобождение ребенка»**, **«Новые пути воспитания и образования детей»**, **«Этика и педагогика творческой личности»** и др. пользовались в свое время очень большой популярностью и содержали острую критику старой школы. Они проникнуты стремлением развивать творчество и самостоятельность детей, найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала официальная педагогика. По словам Вентцеля, все воспитание в существовавших школах сводилось к дрессировке, насквозь было проникнуто догматизмом и духом принуждения. Никакой связи школы с родителями не было. Школа была оторвана от красочной, многообразной жизни. Интересы детей, их инициатива и активность бездушно подавлялись.

Отвергая старую школу, он настаивал на организации таких учебно-воспитательных учреждений, где детям предоставляется полная свобода самостоятельного развития, не стесненная заранее намеченными планами и программами. В этом плане вопрос об учебно-образовательной деятельности в свободной школе решался наиболее радикально. В частности, не предусматривалось разделения на классы, а также наличие постоянного контингента учителей.

По замыслу Вентцеля, дети вначале попадали в подготовительную «школу радости», где они не учились, а жили полноценной и радостной жизнью. Разнообразные виды трудовой деятельности имели целью пробудить в каждом ребенке потребность к творчеству, поэтому творческий производительный труд являлся основным делом, а обучению отводилась дополнительная роль. Оно должно было быть органично связано с

трудом, «естественно вытекать из него и вести к нему». При этом, организуя производительный труд (в самом широком этическом смысле), педагог ставил своей целью не профессиональную подготовку в определенной отрасли труда, а подготовку человека «вообще», содействие его всестороннему, гармоническому физическому и духовному развитию. Для этого ребенок овладевал «живой энциклопедией производительного труда», т.е. знакомился с различными профессиями и специальностями.

Что касается образовательной деятельности, то она должна была строиться в активном соприкосновении с жизнью, природой, людьми. Вентцель был убежден, что воспитателю необходимо открыть перед ребенком широкий мир живой природы, а грамотность и книга ценны только в той мере, в какой они могут помочь по-настоящему открыть и понять окружающий мир.

Особое место в самостоятельном творчестве ребенка Вентцель отводил ручному труду, воспитанию активного альтруизма («нравственной любви») – чувства гармонии человека с человеком. Раскрывая свой педагогический идеал, он говорил: *«Мы создадим не только место труда, но место полной, цельной и всесторонней жизни; не только место, где ребенок производит те или другие материальные предметы, но место, где ребенок живет широкой, всеохватывающей жизнью и где эта полная жизнь ведет его к гармоническому, всестороннему, индивидуальному развитию».*

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель противопоставлял ему иную педагогическую систему: «ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество», которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах. В связи с этим педагогу отводилась особая роль. Он должен был, побуждая ребенка к смелому поиску, помогать ему самостоятельным творческим путем «доходить до раскрытия законов нравственности, открытия истины и воплощения красоты». Поскольку отношения между воспитателем и воспитанником строились в форме «свободного духовного общения», педагог становился «другом, братом ребенка, его старшим товарищем». Неудивительно поэтому, что педагог-гуманист считал: *в качестве «постоянных учителей свободная школа будет приглашать только тех, кого дети полюбили, с которыми они пожелали находиться в постоянном духовном общении».*

Таким образом, важнейшими принципами свободной школы, которые Вентцель пытался осуществить на практике, выступали:

- активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности;

- пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания с целью создания ребенком «собственной работы мысли и на основании личного опыта нравственного идеала»;
- организация жизни детского коллектива на основах самоуправления (по замыслу Вентцеля, свободная школа должно представлять собой трудовую ассоциацию, маленькую хозяйственную единицу, в которой дети, как и взрослые, трудились на пользу всей общины);
- формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает.

К сожалению, теории свободного воспитания в осмыслении Вентцеля, присущи и определенные недостатки. Например, его попытки довести свободу в образовании до абсурда и фактически даже отказаться учитывать особенности мышления детей по сравнению со взрослыми (настаивание на предоставлении детям равных прав и свобод со взрослыми, в том числе и политических) на практике, в конечном счете, рано или поздно заканчивались провалом. Поэтому, наверное, не удивительно, что в конце концов, Вентцель пришел к полуокультурной идее «космической» педагогики, которая, по сути, и по сей день не оценена по достоинству, а ведь он как представитель космизма встал в один ряд с такими русскими мыслителями, как В.И. Вернадский, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, А.А. Чижевский. Именно в их концепциях человек рассматривался как существо, неотделимое от Природы, активно и непосредственно участвующее в жизни Космоса.

Сегодня отечественная педагогическая общественность признает за К.Н. Вентцелем право называться выдающимся мыслителем и одним из наиболее ярких и талантливых теоретиков свободного воспитания. Казалось бы, крайний педоцентризм в воспитании неизбежно должен был привести Вентцеля к индивидуализму в педагогике. Однако произошло прямо противоположное. Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные условия для его свободного творческого индивидуального развития, педагог-гуманист пришел к идее космического воспитания, проблема которого становится одной из ключевых проблем отечественной и мировой педагогики. И научное наследие К.Н. Вентцеля безусловно может и должно помочь в ее решении, в ее дальнейшей разработке в контексте гуманистических педагогических традиций свободного воспитания.

Педагогическое наследие К.Н. Вентцеля, этого пророка свободного воспитания и талантливого теоретика космической педагогики, приобретает особое звучание в наступившем XXI веке. Мир движется к ин-

формационной цивилизации, ориентированной на общечеловеческие ценности и обращенной к идеалам гуманизма и демократии. Многие пророчества Вентцеля начинают сбываться, одна из которых, которую можно принять как завет, нам, педагогам, особенно дорога: «...высшая цель, которой мы должны добиваться и в жизни, и в воспитании, это чтобы самому быть в возможно большей степени свободной, самобытной, самостоятельной творческой личностью и помогать стать такою личностью и нашим детям. Это – то высшее благо, которое мы можем обрести и которое мы должны стараться обрести для себя и для своих детей, какой бы цены это не стоило. Это – то, ради чего только и стоит жить на белом свете».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие задачи перед свободным воспитанием выдвинул К.Н. Вентцель?
2. Почему К.Н. Вентцель и его сторонники рассматривали «Дом Свободного Ребенка» как прообраз будущего?
3. В чем видел главную задачу воспитания К.Н. Вентцель?
4. Какое средство предлагал К.Н. Вентцель для нравственного, умственного и физического развития?
5. В чем заключаются отличительные особенности «Дома Свободного Ребенка»?
6. Обоснуйте подход К.Н. Вентцеля в решении центральной проблемы педагогики (ориентация системы воспитания на каждого отдельно ребенка).
7. Дайте аргументированное объяснение тому, почему «Дом Свободного Ребенка» просуществовал всего несколько лет.
8. Раскройте психолого-педагогическое содержание «идеального детского дома» по Вентцелю.
9. Обоснуйте правоту К.Н. Вентцеля выдвинутых им пунктов в «Декларации прав ребенка».
10. Найдите сходство и отличие в «Декларации прав ребенка» К.Н. Вентцеля и принятой ООН конвенции о правах ребенка.

Примерные темы рефератов

1. Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель: точки соприкосновения двух педагогических подходов.
2. Педагогическая концепция единой трудовой школы К.Н. Вентцеля.
3. «Космическая педагогика» К.Н. Вентцеля.

4. Педагогическая концепция и практика свободного воспитания А. Нейлла

В течение последних трех десятилетий идет непрерывный процесс реформирования школы, идея реконструкции школы постепенно занимает прочные позиции в мировой педагогике. Эта реорганизация, прежде всего, связана с разрешением проблемы свободы ребенка в учебно-воспитательном процессе. Воспитание к свободе, т.е. к установлению самому себе законов, никогда еще не было так необходимо, как теперь. В господстве над природой человек ушел далеко вперед, наука и техника предоставляют широкие возможности для развития. Однако, увеличив внешние возможности, новое время оказалось не в силах дать нам внутреннюю свободу. К сожалению, и по сей день истинной свободы в современной школе очень мало. В традиционной школе зачастую не считаются с внутренней жизнью ребенка, подавляя его волю и заставляя заниматься скучной механической работой. Именно поэтому педагогика свободы, утвердившаяся в практике европейского гуманистического воспитания в первую половину XX века имеет такое значение для современности.

Надо отметить, поиск путей и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе всегда был в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Если обратиться к обширному кругу исследователей данной проблемы, то нельзя не назвать Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, Э.Кей, М.Монтессори, Э.Фромма и др. И в этом созвездии имен, как нам кажется, достойное место занимает **Александр Сатерленд Нейлл** – британский педагог и психолог, один из наиболее известных последователей свободного воспитания, создатель и бессменный директор легендарной школы Саммерхилл. Для этой школы характерны принципиальный отказ от авторитаризма, ориентация на природу ребенка, реализация проблемы развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и реализующей свой внутренний потенциал. Именно в этом плане теория и практика свободного воспитания Александра Нейлла носят фундаментальный характер для формирования современного педагогического сознания, ищущего на пороге XXI века новую гуманистическую парадигму образования.

А. Нейлл родился в 1883 году в Шотландии в семье строгого директора школы, использовавшего в своей деятельности авторитарные способы воздействия на детей. Позднее в своей первой книге «Журнал

школьного учителя» он описал нравы и порядки в школе своего отца. Уже тогда начали формироваться его идеи о свободе для детей. В двадцатипятилетнем возрасте он получил степень магистра по английскому языку в Эдинбургском университете. Некоторое время работал журналистом, а затем занялся педагогической деятельностью. В течение двенадцати лет он преподавал в шотландских государственных школах, два года работал в школе Короля Альфреда (King Alfred's school) в Хамстеде.

В 1921 году в Хэллерау, пригороде Дрездена, Нейлл основал свою школу. Это был филиал Международной школы, которая носила название «Новая школа» (Neue Schule). Позднее его школа переехала в Зонтагберг в Австрию а в 1923 году – в Англию в городок Лайм Реджис в имение под названием Саммерхилл. Здесь школа находилась до 1927 года, когда она окончательно обосновалась в городке Лейстон в графстве Суффолк в ста километрах от Лондона. Нейлл бессменно руководил Саммерхиллом до самой своей смерти в 1973 году, затем директором школы стала его жена Ена, с 1985 года – дочь Зоя.

Саммерхилл представляет собой уникальное учебно-воспитательное учреждение, в котором нашли полное воплощение идеи свободного воспитания. Если другие учебные заведения, созданные сторонниками свободного воспитания, не выдерживали проверку временем, то Саммерхилл А.Нейлла продолжает свою деятельность в течение почти восьмидесяти лет и принципиально не изменился за годы своего существования. Прежде всего, это касается целевых установок Саммерхилла: предоставление детям свободы эмоционального развития, права самостоятельной организации своей жизни, возможности естественного развития, обеспечение счастливого детства посредством устранения страха и давления со стороны взрослых. Самым главным результатом этой школы стало воспитание свободных, самостоятельных, счастливых и уравновешенных людей, которые сумели найти свое место в жизни. Он сумел разрешить в своей школе противоречие между стремлением ребенка к свободе как источнику саморазвития, отвергающим любое давление со стороны взрослых, и воспитанием как процессом управления развитием ребенка. Именно с этих позиций теоретическое и практическое наследие Александра Нейлла имеет несомненное значение для отечественной школы и педагогики.

В своей педагогической деятельности А.Нейлл обязательно касался проблемы свободы в свете философии и, прежде всего, в контексте способности ребенка разумно выбирать свою линию поведения среди реальных возможностей. Поэтому для Нейлла любой вопрос педагогики,

даже самый частный и конкретный в той или иной степени возводился к данной философской проблеме, в силу чего на созданном им воспитательном пространстве и рождалась педагогика свободы. В своей практической деятельности он ориентировался, прежде всего, на развитие у детей **свободоспособности**, ставя для себя задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания и свободной деятельности. Проблему образования личности он выстраивал в проблему индивидуального развития, а сам педагогический процесс в субъект-субъектные отношения, где на первый план выступает сотворчество взрослого и ребенка.

Нейллу близки были идеи, которые высказывал и Ж.-Ж Руссо, полагая, что человек рождается на свет совершенным, но его уродует воспитание, и считая, что ошибка преждевременного воспитания состоит в том, что ребенка окружает чрезмерно широкая периферия культурных впечатлений, которая разлагает еще только зарождающуюся в нем центростремительную силу. Поэтому преждевременное воспитание, в котором предлагаемый ребенку внешний материал превосходит способность его усвоения, зачастую воспитывает безличных людей. В этом и состояла для Нейлла определенная правота критики Руссо. По Руссо, ребенка необходимо побуждать к самостоятельному приобретению личного опыта. Нейлл также призывал уважать в ребенке личность и предоставить ему свободу развития, для чего считал необходимым соответствующим образом организовывать вокруг него воспитательное пространство.

Во 2-ой половине XIX – начале XX века проблема свободы человека в объективном мире начинает приобретать особую остроту в философии. И хотя Нейлл был далек от театра философских дискуссий, тем не менее, он практически в своей школе Саммерхилл пытался решать для детей вопросы о том, свободны ли они сами выбирать и самостоятельно создавать себя независимо от чего бы то ни было. Он вместе с ребенком, незаметно для него самого, решал важнейший вопрос о том, какова его актуальная и потенциальная жизненная позиция, каковы границы его свободного выбора и социальной ответственности. Как и современные ему философы, Нейлл в каждом из своих детей видел не данность, но **поиск**; он усматривал в личности не нечто сотворенное, но творящее, активное начало. Он был глубоко убежден в том, что нормальный ребенок- это всегда свободный и счастливый человек; а значит, он может естественным образом, без особых усилий извне, приобрести хорошие манеры и нравственные принципы, а также необходимое ему образование. Он так пишет в своей книге «Саммерхилл»: *«Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в*

покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиться. Поэтому Саммерхилл – это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учеными, а желающие мести улицы, будут их мести. И хотя мы не вырастили ни одного дворника, мне все же приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят ученые-невротики».

Свои мировоззренческие идеи А.Нейлл никогда не переводил в плоскость философских категорий; для него аргументом философии стала собственная жизнь. Рассматривая в целом педагогическую практику британского педагога, можно увидеть, что она согласуется с философским течением экзистенциализма, которое возникло накануне Первой мировой войны. Британский педагог не обошел вниманием основную из доктрин авторитетных философов, стоящих на позиции этого философского течения (Ж.-П.Сартр, К.Ясперс и др.), которая заключалась в том, что человек должен поверить в себя, в свои силы и творить себя сам. Это самосозидание, происходящее в постоянно возникающих жизненных ситуациях, когда приходится осуществлять выбор и принимать решения, должно опираться на основополагающие для человеческого существования категории – любовь, терпение, помощь, доброту и доверие.

Надо отметить, что в системе ценностей экзистенциализма главное место занимает свобода и ответственность. Для экзистенциалиста, как и для Нейлла, человек – не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Например, воспитанник Саммерхилла с первого же дня своего поступления был не только свободен от навязывания какой-либо идеологии, но также и от целенаправленного со стороны педагогов формирования характера. Для Нейлла результатом образования всегда являлась самостоятельная человеческая личность; своих педагогов он нацеливал не на простую передачу воспитанникам каких-то сведений, пусть даже о реальности, истине и добре. Его больше всего интересовало, какую роль те или иные знания и представления играли в конкретном индивидуальном существовании. В образовании он усматривал развитие свободной, самоактуализирующейся личности, поэтому в школе Саммерхилл организация образовательного процесса не создавала необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, ученики сами выбирали и создавали свою природу. Идя по пути экзистенциалистов, Нейлл также считал, что подлинно человеческое образование должно пробуждать в ребенке осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуаль-

ного выбора. Именно в этом направлении вел поиск и прилагал все свои усилия британский педагог, поэтому его интерес смещался от естественных и общественных наук к гуманитарным дисциплинам и искусствам, занятия которыми, как он считал, лучше содействуют эмоциональному и нравственному развитию личности. Разумеется, он понимал, что учебно-воспитательный процесс не организуется в индивидуальном порядке, а осуществляется в группах, но это несколько не мешало ему, последователю экзистенциализма, видеть в воспитанниках отдельные личности и рассматривать группы лишь как среду, в которой проходит свой уникальный путь каждая отдельная личность.

Для Нейлла понятие «свобода ребенка» не выдвигалось в качестве определенной философской категории, для него это было фактом собственной педагогической деятельности. Свободу он рассматривал как сущность ребенка и одновременно как его существование. Для него свобода ребенка заключалась, прежде всего, в его возможности мыслить и поступать в соответствии со своими собственными желаниями и представлениями, а не в результате принуждения.

Необходимо отметить, что в школе Саммерхилл не существовало абстрактной свободы, она всегда проявлялась через потребности, интересы ребенка, которые для него всегда были конкретны; и сама степень свободы была различной, ее границы определяли сами дети. Нейлл понимал, что свобода является источником достоинства личности, однако в то же время он осознавал, что она может явиться и основой деструктивной активности.

В понимании Нейлла развитие в человеке свободы должно вести к развитию его индивидуальности. Но поскольку свобода и личность не представляют собой готовые данности, то и развитие индивидуальности не может кончиться в определенный период жизни человека, но, длясь всю жизнь, может только насильственно оборваться с его смертью. От рождения ребенок обладает только темпераментом и не имеет еще характера и личности. В его собственной неустойчивости, в его внутренней несвободе, в его природной безличности – основание того принуждения, которому он неизбежно от природы подвержен и которое в раннем возрасте проявляется особенно резко в его склонности к подражанию. И здесь мы подходим к задаче нравственного образования, которое Нейлл нигде и никогда специально не подчеркивал, но суть которого всегда имел в виду, а именно, как говорил он, мы с самого начала должны отменить то принуждение, которому подвержен ребенок. И в этом для Нейлла заключалась глубокая правда идеала свободного воспитания. Однако он понимал, что отменить принуждение невозможно путем

его чистого внешнего упразднения. Он считал, что отменить принуждение – это прежде всего отчеканить темперамент ребенка в личность, создать предпосылки для развития в нем внутренней силы свободы. Таким образом, место принуждения должны занять самостоятельность и свобода.

Обращение к философским воззрениям, проповедующим идею свободы, в котором основной акцент направлен на живой интерес к миру человеческой личности и смыслам бытия, заложило мощный фундамент для развития гуманистического пространства школы Саммерхилл А.Нейлла. Под влиянием, в частности, философии экзистенциализма британский педагог провозгласил в качестве главенствующей установки, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания. Всей своей дальнейшей практикой Нейлл доказал правоту вышеназванных философов, а именно, что личность способна делать себя сама по своему собственному замыслу, и что она ответственна перед собой за этот выбор.

В свое время Жан-Жак Руссо провозгласил знаменитый тезис о том, что не надо приспособлять ребенка к системе образования, намного нравственнее приспособить эту систему к ребенку. А.Нейлл блестяще претворил в жизнь завет философа-просветителя и вольнодумца, создав такое воспитательное учреждение, в котором ребенку была подарена истинная свобода, что означало, по мнению британского педагога – «подарить любовь, которая только и может спасти мир».

Важно отметить, что приступая к развертыванию своей деятельности в школе Саммерхилл, Нейлл подошел к ней уже в качестве подготовленного психоаналитика. Он был знаком со многими психологами современности и аналитически использовал все их достижения в области изучения личности, подводя знание психологии, в конечном счете, к одному: созданию такой атмосферы в своей школе, чтобы она сама обдала терапевтическим воздействием.

Из множества течений, развивающихся в психологической культуре, Нейлла чрезвычайно интересовали вопросы, касающиеся, прежде всего, возникновения тех или иных комплексов, болезненных психических образований, которые преследуют человека всю его жизнь. С первого же дня работы с детьми он поставил для себя главный вопрос: что надо сделать, чтобы не только избавить детей от комплексов, но и вообще предотвратить их возникновение. Но прежде чем прийти к окончательному пониманию данной проблемы, ему пришлось многое почерпнуть из творчества таких психологов, как Фрейд, Райх, Адлер, Фромм и других ученых в этой области. Однако, обращаясь к их твор-

ческому наследию, он, тем не менее, не считал себя последователем ни одного из них, полагая для себя ценным лишь то, что ему было необходимо в собственной практике. Любое психологическое толкование проходило у него через призму собственного понимания проблемы; отталкиваясь от идеи того или иного психолога, он придавал ей новый ракурс, чтобы впоследствии использовать ее в своей практической деятельности, касается ли это психоанализа, индивидуальной психологии, телесной терапии или социальной психологии.

Так, например, Нейлл принимает положение Фрейда о том, что в основе всей нашей душевной жизни лежат подавленные, забытые, бессознательные переживания. Содержание бессознательного складывается из того, что совершенно не свойственно сознанию; подсознательное, как сумма следов прежних раздражений, напротив, легко становится содержанием сознания.

Ведя свои наблюдения, а затем переводя их на бумагу, Нейлл видел, как его мысли согласуются с мыслями Фрейда по части психических процессов, которые располагаются на пути между восприятием и поступком, а именно: 1) сознание, воспринимающее впечатления как внешнего мира, так и внутреннего, 2) бессознательное с его образами воспоминания; 3) подсознательное, лежащее у начала пути действия или поступка и играющее своего рода роль внутреннего цензора. Именно оно занимается вытеснением или подавлением неприемлемых с точки зрения «Сверх-Я» мотивов. В связи с этим перед психологом ставится задача: выявить данные мотивы, которые и являются истинной причиной, вызывающей фрустрацию и неврозы. Затем эти мотивы доводятся до сознания ребенка, после чего следует работа по их устранению или коррекции.

По наблюдению Нейлла, наиболее частой поведенческой реакцией на фрустрацию является агрессия, которая, как правило, классифицируется на: а) **по направленности:** вовне (на других людей и внешние объекты) и вовнутрь (на себя, на то, что я считаю своим, частью себя: семью, свое дело и т.д.); б) **по эффективности:** конструктивная (на достижение объектов значимой цели) и деструктивная (на бессмысленное разрушение). Сам он считал: *«Что ж, каждому ребенку нужна некоторая агрессивность, чтобы проложить себе дорогу в жизни. Чересчур высокая агрессивность, которую мы видим в несвободных детях, есть утрированный протест против ненависти, направленной на них. В Саммерхилле, где ни один ребенок не чувствует ненависти со стороны взрослых, агрессивность не так необходима. Агрессивные дети, ко-*

торые у нас есть, - это всегда те, которые не получают в семье ни любви, ни понимания».

Из защитных механизмов в наблюдениях Нейлла чаще всего упоминается **репрессия** (подавление), сущность которого заключается в том, что определенные мысли, желания и происшедшие в свое время события удаляются из сознания, при этом стараются подавляться, но уничтожить до конца их не удается, в связи с чем они впоследствии влияют на психическую жизнь человека, порождая симптомы неврозов и даже некоторых тяжелых заболеваний как, например, язву. Иначе говоря, репрессия выражается в подавлении своих желаний и вытеснении их в область подсознания.

При этом вытесненные желания не только не приводят к избавлению от фрустрирующей зависимости, а становятся еще более сильными, но уже неосознаваемыми и труднее поддающимися анализу, контролю и коррекции. Нейлл писал в своей книге, что *«формируемый, регулируемый, наказываемый, несвободный ребенок живет в каждом уголке планеты...Он сидит за скучной партой в скучной школе, а потом, когда вырастет, за еще более скучным столом в каком-нибудь учреждении... Он тих, готов подчиниться власти, боится критики и почти фанатичен в своем желании быть нормальным, быть правильным, быть «как все». Он воспринимает все, чему его учили, почти без вопросов и передает свои комплексы, страхи и фрустрации собственным детям».*

Нейлл пришел к пониманию, что важно уметь отличать, какие подавления и вытеснения являются необходимыми и соответствуют общественным нормам, а какие излишними, утрированными и воспринимаются обществом, а также и самими индивидуумом как признак несоответствия нормальному поведению, нормальному психическому состоянию и образу мышления. Нейлл призывал в связи с этим: *«...выясни, в чем состоит интерес ребенка, и помоги изжить его. Только так всегда и бывает. Подавление и замалчивание лишь загоняют интерес в подполье».* Иначе говоря, только изжив какой-нибудь свой интерес, человек может получить свободу перехода к чему-то новому.

Довольно часто прибегает Нейлл к понятию **«рационализация»**; этот защитный механизм призван сделать приемлемыми для «Сверх-Я» те наши поступки и мысли, которые цензура считает низкими и постыдными, т.е. невозможными в нормальном обществе. Достигается это путем нахождения причин и оснований, согласно которым можно или даже нужно поступать таким или иным образом. Нейлл воспринимал рационализацию в ее классическом психоаналитическом смысле, т.е. когда речь шла не о сознательном обмане других, а о неосознанном само-

обмане, необходимом для примирения разума с неразумным поведением. Он замечал, что так или иначе этим приемом примирения сознания с подсознанием пользуются не только дети, но и взрослые. Понимая или ощущая подсознательно неправильность, неэффективность, неэтичность, странность своего поведения, многие не могут, а то и не стремятся изменить его. И вот, чтобы примирить свой разум с этой нерациональностью своего поведения и неспособностью изменить его, они придумывают ему приемлемое объяснение-оправдание.

Нейлл был глубоко убежден, что использование детьми защитных приемов агрессии, рационализации проистекает от несвободного воспитания, результатом которого является несвободная жизнь. Несвободное воспитание почти полностью игнорирует эмоциональную сторону жизни, а поскольку эмоции очень динамичны, невозможность их естественного выражения должна приводить и на деле приводит к злобности.

К перечисленным способам поведения с точки зрения приемов самообмана Нейлл отмечал в своих детях также **сублимацию** (переключение мыслей или деятельности человека с не решаемой, по его мнению, проблемы на другую, более доступную, при решении которой он компенсирует предыдущую неудачу и частично снижает фрустрацию), **проекцию** (выброс подсознанием, прорываясь через контроль сознания, истинной информации, по которой можно судить об определенных скрытых, но глобальных психологических особенностях и тенденциях личности), **аутизм** (тенденция к самозамыканию, снижению общительности до минимума, постоянному стремлению к уходу от активной деятельности, с помощью которых личность оправдывает свой уход от решения реальных жизненных проблем)

Идею Фрейда о процессе психосинтеза, который достигается как бы без вмешательства извне, Нейлл практически воплотил в своей школе Саммерхилл: он создал такое воспитательное пространство, где напрочь отсутствовало внешнее принуждение, а всевозможные комплексы рассасывались сами собой. Идя по пути, проторенной гениальным австрийским психологом, Нейлл объединил философию **естественности и недеяния** с психологией **бессознательного**.

Многое почерпнул Нейлл также из психоаналитической теории Э.Фромма, который расширил ее горизонты, подчеркнув, в частности, роль социологических и антропологических факторов в формировании личности. Фромм считал, что человек может быть автономным и уникальным, не теряя при этом ощущения единения с другими людьми и обществом. Свободу, при которой ребенок чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него, он называл **позитивной свободой**.

Однако достижение позитивной свободы требует от людей спонтанной активности в жизни. Фромм отмечал, и Нейлл подтверждал это своей практикой, что спонтанную активность можно наблюдать у детей, которые обычно действуют в соответствии со своей внутренней природой, а не согласно социальным нормам и запретам.

Подлинной целью воспитания, считал Фромм, должно быть развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности. Работая в разных школах, а затем и в им созданной, наблюдая за жизнью детей, Нейлл пришел к полному согласию с выше названным тезисом Фромма: «Задача ребенка состоит в том, чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую выбрали ему беспокойные родители. Разумеется и не ту, которая соответствовала бы целям педагога, полагающего, что уж он-то знает, как лучше. Вмешательство и руководство со стороны взрослых превращают детей в роботов».

Что касается А. Адлера, то для Нейлла были близки такие проблемы, разработанные венским психиатром, как способность человека творить свою судьбу, преодолевать примитивные побуждения и неконтролируемую среду в борьбе за более удовлетворительную жизнь, совершенствовать себя и окружающий мир посредством самопознания. Особенно Нейлла привлекала в индивидуальной психологии Адлера его идея о **социальном интересе** как существенном критерии психического здоровья личности. Из основных тезисов индивидуальной психологии Нейлл разделял следующие:

- человеческая жизнь представляет собой постоянное активное стремление к совершенству;
- каждая личность обладает творческой силой, которая обеспечивает возможность распоряжаться своей жизнью;
- у каждого человека есть естественное чувство, или социальный интерес, врожденное стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества,
- каждый человек стремится преодолеть ощущение комплекса неполноценности, чтобы упрочить чувство превосходства.

Теория индивидуальной психологии, предложенная Адлером, была направлена на то, чтобы оказывать помощь людям в понимании себя и других; и это было именно то, что использовал в своей педагогической деятельности А. Нейлл.

Из всего сказанного выше мы видим, как продуктивно подпитывалась идеями рассмотренных психологов собственная теория Нейлла о свободном воспитании. В их вклад в психоанализ он добавил следующее очень важное понимание: *«Любой невроз – это результат кон-*

фликта между тем, что человеку предписано не делать, и тем, что он на самом деле хочет делать. Я неизменно обнаруживаю, что ослабление этого ложного противопоставления делает ребенка счастливее и лучше».

Изучая научные воззрения тех или иных психологов, принимая и апробируя их достижения на своей территории, А.Нейлл, тем не менее, никогда не скатывался к слепому подражанию, а подходил к идеям творчески, преломляя их сущность прежде всего через призму здравого смысла. Проводя в жизнь собственную идею о свободном воспитании, он в то же время не считал себя ни апологетом, ни лидером в этом направлении педагогики, справедливо полагая, что все созданное на благо людям и принадлежит людям. Не являясь профессиональным психологом, он внес в психоанализ очень важное понимание: **любое психотерапевтическое вмешательство отпадает само собой, если личность не оказывается под прессом постоянного принуждения.** Он доказал на практике, что свобода, отсутствие моральной дисциплины, любовь и понимание ребенка способны излечить ребенка эффeктивнее психоанализа.

Сегодня считается, что Александр Нейлл был одним из наиболее ярких и интересных представителей свободного воспитания – течения в педагогике, оформившегося на Западе и в России к началу XX столетия.

В основе **теории свободного воспитания**, как известно, лежит постулат о безусловном совершенстве детской природы, из которого вытекает необходимость воспитания, согласованного с природой ребенка. Крупнейшими представителями этого течения являются Э.Кей, Л.Гурлитт, М.Монтессори и выше названные педагоги-гуманисты.

Сторонники свободного воспитания считают, что в ребенке нет дурных задатков, кажущиеся недостатки - лишь обратная сторона положительных качеств, надо только уметь из каждого порока извлечь скрытую в нем действительную добродетель. Это радикальное крыло педоцентристов возводило в абсолют культ ребенка, сделав его центром педагогической вселенной. Они были убеждены в том, что взгляды на ребенка должны быть коренным образом изменены. Самой грубой ошибкой в воспитании они считали отношение взрослых подходит к каждому ребенку с шаблонной меркой, не считаясь с индивидуальными особенностями детской природы, не признавая за ребенком права иметь собственную волю. Педоцентристы объявили войну рутине и формализму в воспитании, провозгласили принцип полной свободы ребенка, следования за его интересами и потребностями.

На постулате, выведенном Толстым, т.е. о принципиальной недопустимости навязывания учителем своей (пусть и разумной) воли детям, строил свою школу и А.Нейлл, создавая такое образовательное пространство для ребенка, которое помогало его свободному развитию, предоставляя ученику свободу воспринимать то учение, которое согласно с его требованиями и которое он хочет воспринимать настолько, насколько он хочет, и уклониться от того учения, которое ему не нужно и которого он не желает.

Поставив со всей остротой и осуществив на практике проблему предельной свободы самоопределения ребенка в процессе его развития, Толстой в конце своей педагогической деятельности осознал, что даже при отсутствии организованного принуждения ребенка, существует неорганизованное (окружающая среда), которое может оказаться пагубнее организованного. Это противоречие в педагогических воззрениях Толстого выявил С.И.Гессен и пришел к выводу, что подлинный корень принуждения надо искать в самом ребенке и уничтожить его можно только путем воспитания в человеке внутренней силы, способной противостоять всякому давлению. Отсюда он делает вывод: «Свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания».

Данное положение стало краеугольным камнем и в концепции свободного воспитания А.Нейлла. Естественное на первый взгляд, оно, тем не менее, стало новой, необычной ценностью образования, до конца не понятой и не принятой и по сей день.

Ключевой мыслью для создателя школы Саммерхилл стала идея Э. Кей о предоставлении природе ребенка свободы помогать самой себе, не ускоряя эту помощь, а лишь следя за тем, чтобы окружающая среда поддерживала работу природы. *«Свобода необходима для ребенка, так как только в условиях свободы он может развиваться естественным, правильным путем»*, - писал А.Нейлл. В основе концепции школы Саммерхилл лежит убеждение в том, что ребенок по своей природе добр, и портит его только общество и воспитание. *«Сорок лет практической работы не только не уменьшили эту веру, но даже укрепили ее»*, - писал Нейлл позднее. Признавая нереальность попыток глобального реформирования общества, Нейлл сознательно выбрал другой путь: предпринял организацию закрытого детского учреждения, создающего условия для свободного развития ребенка.

Много взял Нейлл и у такого авторитетного лидера педагогики свободы, как М.Монтессори. Она отмечала, что ребенок, живущий в созданной взрослыми среде, «подавлен взрослым, который подрывает его волю и вынуждает приспособливаться к враждебной окружающей

среде, наивно полагая, что таким образом развивает ребенка социально. Почти вся так называемая воспитательная работа пропитана идеей о прямой, а следовательно, насильственной адаптации ребенка к миру взрослого». Новое воспитание она видела в том, что «взрослому никогда не следует формировать ребенка по своему собственному подобию. Его надо оставить в покое и действовать лишь исходя из его глубинного понимания». М.Монтессори считала, что каждый ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот безмерен и каждый может достичь в жизни любой цели и осуществить любой жизненный проект. Воспитание зависит от веры в этот потенциал ребенка и поэтому необходимо единственно предоставить его самому себе и не препятствовать в выборе собственной жизненной цели. Подобной же оценки свободы как саморазвития придерживался А.Нейлл, который был убежден в том, что принцип свободы непременно согласуется с принципом саморегуляции, самодисциплиной, которая не навязана извне педагогом, а определена самим ребенком.

Живя в едином воспитательном пространстве со своими воспитанниками, он замечал, что ребенок даже самого младшего возраста в состоянии понять, что его поведение может вызвать как положительную, так и отрицательную реакцию не только со стороны взрослых, но и со стороны его сверстников. Однако он не питал особых иллюзий на этот счет, ибо понимал, что потребность в самоанализе и самооценке начинает проявляться, как правило, только в подростковом возрасте. В личных беседах с детьми он отмечал за ними, что те не всегда способны понять мотивы собственных поступков. И тем не менее приоритетность в осуществлении самодисциплины, самовоспитания, саморегуляции он переносил на еще не окрепшую личность ребенка, ибо до конца стоял на своей педагогической позиции, которая заключалась в том, что процесс самовоспитания всегда должен быть определен самим ребенком.

Как известно, в основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – жизнь есть существование свободной и активной личности. У каждого ребенка есть врожденная потребность в свободе и саморазвитии. Поэтому необходимо отказаться от авторитарного воздействия на ребенка, создать специальную педагогическую среду, отвечающую его потребностям. Важно предоставить ребенка самому себе, не препятствуя ему в свободном выборе занятия в соответствии с актуальными интересами. Дисциплина в связи с этим становится активностью, контролируемой самим ребенком и не навязанной педагогом.

Эта идея свободного развития получила яркое воплощение и в педагогической концепции А.Нейлл. Создавая Саммерхилл, он сознательно противопоставил концепцию своей школы концепции, опирающейся на режим, дисциплину и принуждение. Он неоднократно критиковал неадекватность современной жизни и изменившимся потребностям воспитанников некоторых форм и методов работы с детьми. Как отмечал сам Нейлл, при основании школы они преследовали одну единственную цель - счастье ребенка, а основной путь видели в приспособлении школы к ребенку, а не ребенка к школе. В ответ на вопрос, не препятствует ли предоставление ребенку абсолютной свободы осознанию им того, что самодисциплина есть сущность жизни, Нейлл заметил, что абсолютной свободы как таковой не существует, поскольку никто не может быть свободен от общества, потому что необходимо уважать права других. «Что же касается самодисциплины, - пишет он, - то это вещь весьма неопределенная. Слишком часто это означает дисциплину, навязанную ребенку нравственными представлениями взрослых. Подлинная самодисциплина не предполагает подавления человека или навязывания чужих представлений, она учитывает права и счастье других и самым определенным образом приводит человека к стремлению жить в мире с окружающими, в чем-то уступая их точке зрения». Свобода в Саммерхилле означала, что ребенок может делать все, что хочет, если это не мешает свободе других. Однако это был лишь поверхностный взгляд на проблему. Более глубокий смысл заключался в том, чтобы дети были внутренне свободны, свободны от страха, лицемерия, от ненависти и нетерпения.

Во многих статьях и книгах А.Нейлл присутствует также мысль Вентцеля о том, что только через «воспитание из каждого ребенка свободной творческой личности будет достигнуто создание нового типа человека». Британский педагог вторит ему, говоря о том, что будущее общества действительно зависит от того, какого ребенка – свободного или несвободного воспитываем мы сегодня. Это очень трудная задача, поскольку *«сама природа общества враждебна свободе. Общество консервативно и злобно по отношению к новым идеям, как и всякая толпа»*. Казалось бы, очень просто – дать свободу значит позволить ребенку жить собственной жизнью. Однако взрослые продолжают поучать, формировать, читать нотации, приказывать, подавлять. Именно это не принимал А.Нейлл.

Еще одна важная идея свободного воспитания связана с кантовской идеей категорического нравственного императива, раскрывающей сущность гуманизма: никогда не относись к человеку как к средству, только

как к цели. В этой связи ребенок не может рассматриваться как объект воспитания, и даже не объект и субъект воспитания одновременно. Ребенок может рассматриваться лишь как субъект воспитания себя. Стронники свободного воспитания были убеждены в неправомерности превращения детей в средство реализации воспитательных целей, программ и планов воспитателя. Л.Гурлитт, например, полагал, что «решение задачи, навязанной чужой волей и чужим произволом, редко может удовлетворить здоровое самолюбие деятельной воли» и поэтому проповедовал союз с природой и следование ее законам.

Идея приспособления системы воспитания к ребенку явилась основополагающей для всех реформ образования в XX веке. Она заключается в том, что система воспитания, приспособляясь к природе ребенка, должна постоянно изменяться, так же, как и эта природа, и исполнив свое назначение, уступить место новой, более совершенной и подходящей для этого периода жизни. Более того, поскольку каждый ребенок уникален, то значит эта уникальная природа требует и особой системы воспитания. Этот крайний педоцентризм был присущ многим сторонникам свободного воспитания.

Необходимо остановиться также на таком немаловажном аспекте, который характеризует эффективность той или иной теории – внедрение в практическую деятельность. Многие из представителей свободного воспитания являются создателями своих учебных заведений. Это Яснополянская школа Л.Н.Толстого, Дом ребенка М.Монтессори, Дом свободного ребенка К.Н.Вентцеля и, наконец, школа Саммерхилл А.Нейлла. Наиболее важными принципами данных свободных школ выступали: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает. Это были педагогические системы свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде. Надо отметить, однако, что практическая реализация идей свободного воспитания столкнулась с рядом трудностей, среди которых – отсутствие должного методического обеспечения. К сожалению, воспитательные и образовательные учреждения, которые создавались деятелями свободного воспитания, как правило, работали не очень долго, за исключением школы Саммерхилл, которая не только не развалилась со смертью его создателя, но и продолжает успешно действовать до сегодняшнего дня, возглавляемая уже дочерью

знаменитого педагога Зоей Нейлл-Ридхед. В какой-то степени являются исключением и Монтессори-школы, получившие распространение во многих странах. Хотя число учебно-воспитательных учреждений, работавших в русле свободного воспитания, было невелико, остротой постановки важнейших педагогических проблем эти идеи оказывали несомненное воздействие на развитие парадигмы гуманистического воспитания.

Таким образом, вышеприведенный анализ педагогической концепции Нейлла в контексте педагогики свободного воспитания показал, что взгляды британского педагога во многом перекликаются со взглядами других сторонников этого течения. **Общими сущностными характеристиками свободного воспитания**, присущими взглядам рассмотренных выше педагогов, которые разделяет и Нейлл, являются:

- идеализация детства, вера в безусловное совершенство детской природы, красоту и гармонию детской души;
- отказ от отношения к каждому ребенку с шаблонной меркой;
- вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию;
- убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств;
- отказ от любого принуждения и насилия по отношению к ребенку;
- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключаящую авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе;
- резкая критика педагогического традиционализма за авторитаризм и насилие над природой ребенка.

В то же время в ходе исследования было выявлено, что **концепция свободного воспитания А.Нейлла содержит ряд особенных характеристик**, а именно:

- признание того, что только в условиях свободы возможно правильное развитие ребенка, раскрытие его неповторимости и своеобразия, освобождение его от агрессии и самых различных комплексов;
- вера в способность ребенка к саморегуляции
- признание свободоспособности ребенка целью воспитания;
- освобождение ребенка от необходимости делать то, чего ему не дано от природы, и чего не требует его собственная природа;
- рассмотрение ребенка **субъектом воспитания себя**;
- организация учебно-воспитательного процесса как процесса создания условий для развития прирожденных свойств ребен-

ка, а также предоставления полной свободы его самореализации;

- отказ от навязывания воли взрослых в получении ребенком знаний, ведущий к принятию свободы посещения занятий в школе;
- предоставление ребенку свободы управлять своей собственной общественной жизнью посредством совместного нормотворчества.

Говоря о сущности и ведущих принципах педагогической концепции А. Нейлла, необходимо отметить, что основу педагогической теории Нейлла составляет идея об эмоциональном развитии учащихся как важном направлении воспитательной деятельности. Главная задача педагога, по Нейллу, - добиться максимального эмоционального и эстетического развития ребенка, что неизбежно должно привести к развитию интеллектуальному. Заполнять ум ученика знаниями – задача второстепенная, основное в обучении – научить думать. В формировании самостоятельного мышления Нейлл видел гарантию сохранения той свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы. Стержнем своей педагогических идей Нейлл считал свободу самовыражения, как универсальное средство формирования личности.

Важно отметить, что в школе Саммерхилл не отменили классно-урочную систему, но в нее ввели очень важное дополнительное условие – свободу обращения с ней по своему усмотрению вплоть до полного устранения. Разумеется, такую свободу надо было обеспечивать и организационно и материально: нужны люди, работающие не по долгу, а по жизненной внутренней необходимости; нужны комнаты, залы, площадки, да и просто помещение, где всегда можно побыть одному и подумать о своей жизни. И все это должно быть направлено только на одно – чтобы дети чувствовали себя самыми счастливыми учениками на свете. Такова была главная мечта А.Нейлла.

Что касается собственно деятельности школы, то она строилась на следующих принципах: **принцип свободы, принцип саморегуляции, принцип педагогической поддержки, принцип диалога, принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества.**

Нет необходимости располагать в иерархической последовательности ведущие принципы педагогической теории А.Нейлла, однако все же есть смысл начать именно с принципа свободы, поскольку сам британский педагог был не просто сторонником, приверженцем, а одним из апологетов теории свободного воспитания.

Принцип свободы, пропагандируемый Нейллом, наглядно демонстрирует кодекс жизни детского сообщества Саммерхилла, принятый и утвержденный им на бессрочное исполнение. Суть его (дается без изменения) заключается в следующем:

1. ***Предоставить в полной мере выбор и возможности, позволяющие детям развиваться с их внутренней природой и потенциалом и следовать в связи с этим своим собственным интересам.*** Это означает, что Саммерхилл не преследует цели подготовки особого типа молодежи с какими-то специфическими чертами, знаниями и умениями, а его целью является создание среды, в которой дети самоопределяются в том, кто они и кем хотят быть.
2. ***Предоставить детям свободу от принудительного или навязанного оценивания их образовательного уровня, позволяя им самим регулировать и осуществлять свои собственные цели и достижения.*** Это значит, что детям следует предоставить свободу от принуждения соответствовать стандартам успеха, основанного на господствующих положениях стандарта образования.
3. ***Предоставить детям полную свободу в возможности играть без ограничения времени. Игра, наполненная творчеством и богатым воображением, является неотъемлемой частью детства и развития личности.*** Это означает, что спонтанная, естественная игра не должна быть переведена взрослыми в русло дидактических инструкций. Игра как таковая является исключительной прерогативой ребенка.
4. ***Предоставить детям возможность испытывать и переживать весь спектр чувств; освободить их от суждений и вмешательства со стороны взрослых.*** Это означает, что свобода в выражении своего собственного отношения к происходящему всегда включает в себя определенный риск (который выражается в конечном счете в том или ином негативном результате). Однако как бы там ни было, такие отрицательные последствия, как скука, стресс, негодование, разочарование и поражение являются необходимой составляющей индивидуального развития личности.
5. ***Предоставить детям возможность непосредственно жить в таком сообществе, который стоит на их стороне и за которое они несут ответственность; сообществе, в котором они в полной мере могут быть самими собой, а также иметь***

право вносить изменения в его жизнь демократическим путем. Это означает, что все субъекты школы Саммерхилл принимают участие в создании кодекса ценностей и законов, утвержденных затем сообществом, в котором они живут. Саммерхилл представляет такой тип сообщества, которое отвечает само за себя. Все проблемы подвергаются всеобщему обсуждению и разрешаются только через открытость, демократию и гласность.

Осуществляя принцип свободы в рамках своей школы Саммерхилл, Нейлл рассматривал воспитание прежде всего в качестве помощи природе ребенка, который должен естественно развиваться в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяться в нем. Британский педагог часто слышал упреки в свой адрес по поводу того, что воспитание как таковое он отводит на вторые роли. На это он отвечал так: *«Обычный аргумент против свободы для детей таков: жизнь сурова, и мы обязаны так воспитать детей, чтобы они впоследствии к ней приспособились, - стало быть, должны их вышколить. Если мы позволим им делать все, что они хотят, как же дети когда-нибудь смогут работать под чьим-то началом? По силам ли им будет конкуренция с теми, кто приучен к дисциплине, в состоянии ли они когда-нибудь выработать самодисциплину?»*

Выдвигающие этот аргумент, не понимают, что он ничем не обоснован и не доказан...Все 39 лет моего опыта в Саммерхилле опровергают их сомнения».

А.Нейлл не разрабатывал специальной теоретической концепции принципа свободы, вся его методология в этой области сводилась к практическим советам своему педагогическому персоналу, суть которых сводилась к следующему. Педагог должен безгранично верить в творческие способности ребенка и должен понимать, что любое внешнее влияние (даже самое благотворное) оказывает тормозящее действие. Каждый воспитатель должен сосредоточить свои усилия на том, чтобы предоставить ребенку возможности для приобретения им собственного опыта, на основе которого, собственно, и происходит полноценное развитие личности. Педагогический коллектив школы во главе с четой Нейллов со своей стороны делали все возможное, чтобы стимулировать у ребенка активное отношение к жизни, культуре, образованию, но что еще более важно, потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании.

Для Нейлла школа всегда представляла собой живой организм, который, по его мнению, должен непрерывно развиваться в соответствии

с детской природой, главное – дать свободу этому развитию во всех отношениях; и при организации воспитательного пространства для детей педагогу следует помнить, что это должна быть такая среда, которая создает атмосферу для свободного проявления ими своих творческих возможностей. Единственное условие – это **терпимость** ко всем проявлениям развивающейся личности. Нейлл так и писал: *«Мой девиз для семьи – и в образовании, и в жизни – ради всего святого, дайте людям жить своей собственной жизнью. Он годится для любой ситуации. И это единственный подход, который способствует терпимости».*

Надо отметить, что свобода в Саммерхилле не означала анархии. Действительно, детям можно было не ходить на уроки, ругаться, не умываться и даже бранить учителя. Но нельзя было брать без спросу чужой велосипед, ходить по крыше, купаться без старших, зажигать свет ночью, когда другие хотят спать. Свобода вовсе не означала вседозволенности. Дети были вольны делать все, что касалось непосредственно их, однако им нельзя было вести себя так, чтобы причинить вред здоровью. Кроме того, дети должны были сознательно избегать поступков, которые могли ранить чувства или нарушить права другого человека. На вопрос, как развивается воля ребенка при системе предлагаемой свободы, что существует в Саммерхилле, Нейлл отвечал так: *«В Саммерхилле ребенку вовсе не позволено делать все, что ему нравится. Собственные законы окружают его со всех сторон. Ребенку позволено делать все, что ему нравится, только в том, что касается лично его. Он может играть целый день, если хочет, потому что его собственный труд и учеба касаются только его самого. Но ему не разрешают играть на кларнете в классе, потому что он будет мешать другим... Тренировка не может выработать у человека сильную волю. Но если вы воспитываете детей в свободе, они будут лучше осознавать себя, потому что свобода позволяет все большему и большему объему бессознательного становиться осознанным».*

Вышеназванные ограничения отделяют свободу от анархии и вытекают из сознательно принятых детьми решений. Если все же кто-либо из детей часто нарушал этот кодекс, детское самоуправление имело определенную систему мер воздействия, чтобы обеспечить соблюдение законов общежития. Следовательно, свобода означала, что каждый ребенок и взрослый имеют право принимать решение о себе, но они должны, однако, уважать права других и не делать ничего, что бы причинило вред другому человеку.

Нейлл всегда подчеркивал, что *«с детьми надо обращаться как с равными; в общем и целом мы в Саммерхилле уважаем личность и ин-*

дивидуальность ребенка так же, как мы уважали бы личность и индивидуальность взрослого, зная, однако, что ребенок отличается от взрослого». И это было одной из важнейших предпосылок к созданию истинной атмосферы свободы, которая в свою очередь подпитывала ту искренность, то взаимное уважение и доверие, что царило между педагогами и их воспитанниками. И если вспомнить выстраданную К.Н. Вентцелем «Декларацию прав ребенка», то мы увидим, как А.Нейлл в своей школе Саммерхилл практически воплотил провозглашенное право каждого человека на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований.

Принцип свободы в системе Нейлла тесно переплетается с **принципом саморегуляции**. Более того, они взаимообуславливают и влияют друг на друга. Он отмечал: *«Саморегуляция означает право ребенка жить свободно, без внешнего давления – физического или психологического. Следовательно, ребенок ест, когда голоден, приобретает привычки чистоплотности, когда захочет, на него никогда не кричат и не поднимают руки, он всегда любим и защищен. Сказанное звучит легко, естественно и прекрасно, однако поразительно, как много молодых родителей, ревностно отстаивающих эту идею, умудряются понимать ее превратно».*

В разработке принципа саморегуляции Нейлл всегда опирался на положение, что человек есть больше, чем он знает о себе, о чем свидетельствует его экзистенция (существование в его простой фактичности), которая постоянно разбивает установленные образцы, чтобы создать нечто новое для себя на уровне духа с точки зрения морали и нравственности. Конечной точкой саморегуляции Нейлл считал жизненную устойчивость, т.е. личное состояние человека, которое не даруется ему природой, а достигается им в процессе душевно-духовной деятельности. И первым условием такого обретения является та социальная среда, в которой взрослеет человек с ее ценностными факторами, побуждающими к жизненной деятельности как неизбежному средству самоосуществления. Саммерхилл как раз и представлял собой средовое воздействие на самоосуществление ребенка; эффективно проникавшее в чувственную, волевую, умственную сферу его психики. Заряжаясь в воспитательном пространстве Саммерхилла от окружающих представлениями о жизненных ориентирах, укрепляя и обогащая их в собственном сознании, ребенок и выстраивал свои личностные позиции – этот своеобразный каркас жизнеустойчивости, который впоследствии достраивался в целостное достояние личности за счет развитости чувств и воли.

Саморегуляция ребенка, по мнению Нейлла, всегда приведет в будущем к его жизнестойкости, если она будет находиться в прямой зависимости от качества процесса развития личности. Психология, как известно, измеряет качественность процесса развития человека мерой нормальности развития. Для Нейлла это означало прежде всего отношение к ребенку как к самоценности; как способность к самоотдаче и любви; как потребность в позитивной свободе; как способность к свободно-волепроявлению; как внутренняя ответственность перед собой и другими; как стремление к обретению смысла своей жизни. По этому поводу Нейлл писал: *«Следует подчеркнуть, что саморегуляция требует большой отдачи, чем какая-либо установленная система правил. Родителям придется положить немало времени на это, пожертвовать своими интересами; и они не должны притворяться, чтобы добиться любви ребенка или его благодарности. Иначе говоря, саморегуляция предполагает большую родительскую ответственность».*

Само понятие «саморегуляция» Нейлл связывал прежде всего с личностью, которая воспитывается в условиях свободы, тем самым как бы выводя антиномию «саморегуляция – внешняя регуляция». Развивая идею о саморегуляции, Нейлл подводил ее к педагогической перспективе – обретению жизнестойкости личности, критериями которого является: целостная личность; стремление человека к совершенству; ярко выраженная творческая сила; тяготение к гармонии между собой и обществом; психическое здоровье, выраженное в оптимистическом восприятии жизни. Эти критерии раскрывают ту силу, которая и помогает человеку жить с удовольствием (по Нейллу – это жить в счастье). И эта сила – устремленность к цели. У каждого она своя; она-то и предопределяет намерения и действия сегодня ребенка, завтра взрослого человека, организует его на преодоление препятствий, возникающих в силу каких-то обстоятельств на жизненном пути.

Следующий принцип – **принцип педагогической поддержки**, пропагандируемый А.Нейллом, можно назвать главным, ибо от его степени, своевременности и постоянной готовности в общем-то и зависело счастье и благополучие детей школы Саммерхилл. Если атмосфера свободы, в которой пребывали воспитанники, была для них естественной и, по сути, не замечаемой ими; если процесс саморегуляции, связанный с определенными издержками, требовал от них определенной внутренней работы, педагогическая поддержка была тем, что дети явно или тайно всегда ждали от педагогов. Внутри их сообщества или вне его могли происходить всевозможные изменения, но одно должно было оставаться неизменным – это то, что взрослый обязан быть на стороне ребенка.

Это означало на деле *«...давать ребенку свою любовь, но не собственническую и не сентиментальную. Следует вести себя по отношению к нему так, чтобы он всегда чувствовал: вы любите и одобряете его».*

Для Нейлла существовало три понятия – **адаптируемость, самостоятельность и жизнестойчивость**, которые представляли собой неразрывную цепочку, где каждое последующее звено проистекало из предыдущего. Он понимал, что не все дети, поступившие в школу Саммерхилл, умеют решать свои личные проблемы. Беспомощность, неумение мыслить о своей жизни, готовность принимать на веру чужие мнения – следствие ситуации детства, когда ребенок находился в положении зависимого и управляемого, вынужденного подчиняться воле более старших. Исцеляющее педагогическое участие в такой ситуации обнаруживает себя в условиях, которые позволяют ребенку убеждаться в правильности хода своей мысли, открытию в себе «своего», т.е. того в себе, с чем он намерен жить дальше, решая свои жизненные задачи, и «чужого» в себе, т.е. того, что, может быть, когда-то и было полезным, но на данном этапе осознается как препятствие, от которого ему нужно освободиться. Более того, Нейлл считал, что «нормальному ребенку поддержка необходима не меньше, чем трудному. Вот единственное указание, которому обязан следовать каждый родитель и педагог: **«Ты должен быть на стороне ребенка».** Именно подчинение этому указанию и делает Саммерхилл успешной школой, потому что мы самым определенным образом стоим на стороне ребенка, и ребенок, пусть неосознанно, но понимает это».

Говоря о педагогической поддержке, Нейлл имел в виду не просто приложение действий педагога на воспитательном поле, не просто передачу им воспитаннику средств по разрешению внутренних и внешних конфликтов и установлению отношений, сколько предоставление помощи в их выработке. На основе доброжелательного отношения к ребенку Нейлл осуществлял изменение или частичное улучшение условий его жизни, устранял нездоровые отношения и содействовал установлению новых взаимоотношений его как с воспитанниками, так и с воспитателями. Незаметно для ребенка он старался вовлекать его в различные виды деятельности, которые позволяли бы ребенку проявлять себя с положительной стороны, накапливая опыт правильного поведения и, тем самым, вытесняя отрицательные тенденции.

Известно, что педагогическая поддержка в любых ситуациях является основной пружиной гуманизации воспитательного пространства, и в любом контексте она создает условия для самопознания и самореализации личности, ибо направлена на принятие себя и другого, на кон-

структивное построение межличностных отношений. Нейлл наглядно видел, как участие педагогов в судьбе своих воспитанников создавало следующий продуктивный цикл: предоставляя свободу ребенку, они формировали его самостоятельность, которая в свою очередь способствовала формированию ответственности, что, в конечном счете, и приводило к свободе. Именно в этом и состояла гуманизация воспитательного пространства в Саммерхилле.

Проводя в жизнь принцип педагогической поддержки, Нейлл не мог не понимать, что и сам педагог должен обладать соответствующими качествами личности. И прежде всего, он должен уметь понять ребенка и суметь уловить его внутреннее эмоциональное состояние, чтобы затем вступить с ним в духовный контакт на уровне переживаний и личностных смыслов. Нейлл постоянно подчеркивал, что мало понимать ребенка, необходимо уметь принимать его таким, каков он есть; уметь признавать за ним право на собственные интересы и право на возможное резкое отличие от других. Для Нейлла принятие ребенка являлось в реальности проверкой воспитателей на их нравственную и психологическую готовность к работе с детьми, которая требовала уважения и высокой степени толерантности. Он постоянно требовал в реальном общении воспитателя и воспитанника достижения истинного равноправия, что часто являлось определенной проблемой, связанной с тем, насколько взрослый готов был поделиться своей властью.

Как известно, гуманистическая психология и, порожденная ею, педагогика признают единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором взрослый и ребенок могут вести себя естественно, принимать другого человека и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством **диалога**, который как принцип очень высоко ценил А.Нейлл.

Если исходить из основной идеи гуманистического подхода, то решающим условием результативности воспитания являются взаимоотношения взрослого и ребенка, качество их общения и та межличностная среда, которая и служит питательным источником становления личности. Говоря о личности с точки зрения постоянного ее изменения, можно сказать, что быть личностью – это значит всю жизнь становиться ею, иначе говоря, личностный рост не имеет своего завершения. И это всегда имел в виду А. Нейлл, предостерегая своих учителей в том, что взрослый – это не обязательно завершенная и самодостаточная личность, а ребенок – просто неполноценный (пока), недоразвитый человек, а значит им не должны быть априори отведены конкретные и абсолютно

полярные позиции. В противном случае это, как правило, наводит на мысль о том, что взрослый непременно должен «осчастливить» ребенка, ликвидировав его отсталость. А ликвидация отсталости уже есть наличие борьбы, которая достигает своего апогея в форме «войны» в исполнении наиболее воинствующих родителей и учителей. Образ ребенка принимает образ врага, который подпитывается еще и непониманием взрослым мира детства. И как следствие – результат: ребенок либо подчиняется взрослому, либо встает в оппозицию. Как говорится, третьего не дано. Однако оно, это третье, есть, и называется оно взаимодействием на **принципе диалога**. Именно диалог позволяет в максимальной степени реализовывать свободу и индивидуальную неповторимость всех вступающих в него субъектов. Именно диалог, основанный на равноправии, взаимном уважении, принятии, сопереживании является наиболее гуманным и конструктивным способом взаимодействия взрослого и ребенка.

Главный атрибут диалога – равноправие сторон; хотя он и декларируется достаточно широко, именно в его реализации возникают наибольшие затруднения, которые заключаются в общепринятой норме, что, мол, ребенок обязательно должен слушаться взрослого.

Нейлл считал, что всем взрослым очень важно понять одно: ребенок не «сырье» для формирования чего или кого бы то ни было, он автор, который сам активно работает над развитием самого себя, он во многом, в конце концов, сам определяет, каким ему быть; надо лишь предоставить ему в этом свободу. Свободу, которая и жидется, прежде всего, на вере. Нейлл писал по этому поводу: *«Все упирается в веру в ребенка. У некоторых она есть, у большинства – нет. И если у вас нет такой веры, дети это чувствуют. Они чувствуют, что ваша любовь не слишком глубока, потому что иначе вы доверяли бы им больше. Если вы принимаете детей, вы можете говорить с ними о чем угодно и обо всем, потому что сам факт принятия снимает большинство запретов»*.

Известно, что взаимное согласование собеседниками своих свобод является одной из центральных проблем диалога, в котором никто не может ничего навязывать другому, но имеет право обратиться к нему и быть услышанным, причем обратиться так, чтобы не нарушать при этом его права. При взаимодействии Нейлла с воспитанником всегда шла взаимная притирка коммуникативных прав, в которых заложен глубокий психологический смысл – надо научиться быть собой и выражать себя, не подавляя при этом других.

Говоря о практической реализации принципа диалога, Нейлл ратовал прежде всего за право на индивидуальность и своеобразие; собственную позицию и точку зрения; на сомнение в отношении любых суждений; на поиск, на искреннее заблуждение, на ошибку; на несогласие с точкой зрения собеседника; за право на завершение общения в любой момент и т.д.

Нейлл был истинным оптимистом; он никогда не сомневался в том, что его ученик, познавший прелесть свободы в школе Саммерхилл, перенесет опыт гуманистического общения и в другое, новое для него общество. Он верил, что личность с опытом субъект-субъектного общения способен к конструктивным контактам без обращения к «силовому» авторитарному давлению на более слабых, или зависящих от него людей, что он всегда будет позитивен в отношении к себе и людям. А это возможно только при установлении помогающих отношений между взрослым и ребенком, что и является одним из важнейших условий истинного диалога, который как принцип логически подводит к **принципу гармонизации отношений личности и общества**.

Как известно, гуманизацию воспитания многие прогрессивные педагоги XX века связывали с процессом социализации личности. Они прекрасно осознавали, что только впитывая все многообразие внешних явлений, личность может развивать свой внутренний мир. Формирующуюся личность нельзя ни уводить искусственно от общества, ни пугать его обществом. Нужно постепенно, бережно, медленно, но верно вводить его в социальную жизнь. *«Когда подросток вынужден оставаться в скверном окружении и с невежественными родителями, у него нет ни малейшего шанса изжить свою асоциальность»*, - писал А.Нейлл. Социализация же предоставляет человеку возможность вступления в общение с широким кругом лиц и явлений. Наиболее эффективной для социализации ребенка средой, является, по мнению Нейлла, детское сообщество, которое по справедливому выражению С.Френе и есть «место для тренировки социальных отношений».

Нейлл рано пришел к выводу, что зрелость человека проявляется в осознанном восприятии своей непохожести на других, и в то же время – в развитой способности «вливаться» в людское сообщество, не «растворяясь» в нем, но и в то же время не чувствуя себя чуждым ему. Отчужденность и зрелость не сопоставимы, более того, человек, отчужденный от общества, находится во власти своих поступков и их последствий, подчиняется или даже поклоняется им. Нейлл замечал, что ребенок, утративший связь с самим собой, со всеми другими людьми, начинает воспринимать себя, равно как и других, при помощи чувств и здравого

смысла, но в то же время без продуктивной связи с самим собой и внешним миром. Отчуждение личности Нейлл считал источником преступного поведения, которое прежде всего проявляется в общении и представляет собой в психологическом плане как бы уход человека из межличностного взаимодействия, что чревато существенными социальными последствиями. Будучи знакомым с воззрениями А.Адлера, он находил подтверждение им в своих наблюдениях, в частности, в том, что социальная развитость подразумевает способности к общности, при которой человек реализует себя в решении трех жизненных вопросов: жизнь в обществе, профессиональная деятельность и любовь и брак. Таким образом, саморегуляция, ведущая затем к жизнестойкости это не что иное, как норма социальности ребенка, или, иначе говоря, подтверждение его нормальности.

Для Нейлла безусловным было положение о том, что для любого сообщества неприкосновенность духовной жизни человека, особенно ребенка, должна быть законом. Нейлл понимал, что недопустимы как тщательная опека, так и предоставление полной свободы. Они оба дезориентируют личность, приводя к атрофии индивидуальной самостоятельности, воли личности к самоопределению и самодеятельности. Выступая за развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, А.Нейлл, тем не менее придавал особое значение развитию у него социального чувства как важного фактора его самореализации. Развитие социального чувства рассматривалось им как путь воспитания детей в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. И в решении этой задачи особое значение придавалось детскому сообществу, ибо, как отмечал Нейлл, жизнь в обществе формирует у детей умение думать о других, понимать их, сотрудничать с ними. Поэтому он стремился создать в своей школе Саммерхилл такое детское сообщество, где утвердилась бы принятая всеми воспитанниками атмосфера защищенности, дух самоуважения, нетерпимость к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми.

Опыт А.Нейлла дает право сделать вывод о том, что задачу утверждения нравственной атмосферы защищенности можно успешно решать, обратившись к методу детского самоуправления. В самоуправлении он видел наиболее верный путь гуманизации взаимоотношений взрослых и детей, поскольку такое взаимоотношение строилось, прежде всего, на основе сотрудничества и взаимной договоренности. В этом случае дети держатся с воспитателями с достоинством и уверенно, ощущая общую ответственность за судьбу коллектива. Осуществленное целенаправленное детское самоуправление с точки зрения педагогиче-

ской технологии освобождает воспитателей от множества организаторских дел и хлопот. Это давало возможность Нейллу более тщательно вникать в сложнейшую структуру связей и зависимостей в коллективе с тем, чтобы затем в случае необходимости выбрать наиболее верные, справедливые методы воздействия.

Он также придавал особое значение здоровому общественному мнению, которое способствовало свободному уверенному самочувствию детей в детском сообществе. В нем он видел, прежде всего, своеобразный регулятор внутриколлективных отношений. Общественное мнение, сформировавшееся на основе высоких нравственных норм, ценностных ориентаций, влияет на характер взаимоотношений в любом коллективе. И что самое важное, оно помогает ребенку выработать объективную самооценку, способствуя его самовоспитанию. А. Нейлл был убежден в том, что коллектив обладает большой воспитательной развивающей силой, поскольку он объединяет личности с большим разнообразием индивидуальных особенностей и творческих задатков и тем самым расширяет источники для развития каждого из членов.

Принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества наряду с принципами свободы и педагогической поддержки создавал важнейшие предпосылки для истинной гуманизации внутриколлективных отношений.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что принципы свободы, саморегуляции, педагогической поддержки, диалога и гармонизации отношений ребенка и детского сообщества, практически реализованные на практике школы Саммерхилл, никогда не выступали автономно, изолированно, но только в тесной взаимосвязи, решая задачу самораскрытия, саморазвития уникальности каждого ребенка. И в этом, конечно, немаловажная роль отводилась педагогическому руководству, эффективность которой была тем выше, чем более широкий спектр возможностей предоставлялись детям для проявления самостоятельности, будь то труд, творчество, игра, учеба, самоуправление. Под влиянием ситуаций, побуждающих к жизнетворчеству как способу самореализации, ребенок развивал свою потребность в активности, которая уже есть его отношение к миру. И в настоящем времени, живя в стенах Саммерхилла, и в дальнейшем, во взрослой жизни, воспитанники А. Нейлла решают и будут решать все свои проблемы только за счет собственной активности, которая и оказывает свое вторичное влияние на биографию ребенка через новую цепь поступков, вызревших в его переживаниях.

Нейлл сумел осуществить основную цель своей школы - подарить ребенку счастье, условия для которого были просты: предоставление ребенку максимальной свободы и создание эмоционально-комфортного климата детского учреждения. Эта идея о свободе и счастье ребенка, которую он донес до конца своей жизни, имела блестящий результат – все дети, окончившие его школу, обладали неоспоримым преимуществом по сравнению со своими сверстниками – развитым чувством собственного достоинства и уверенностью в собственных силах, что помогало им выжить в любых жизненных ситуациях, достичь успеха и, главное, не потерять себя.

Если окинуть взглядом всю историю педагогики, то мы увидим, что красной нитью в ней проходит одна и та же идея: поддержка активности ребенка, его самостоятельного развития, учет его особенностей и склонностей. Эта идея ярко засверкала в авторской школе А.Нейлла. Лелея всю свою жизнь одну лишь мечту – мечту о свободном, счастливом ребенке, он сделал принцип педагогической поддержки важным принципом своей деятельности. Он всегда сознавал, хотя специально этого не подчеркивал, что поддержка ребенку в любой ее форме, искреннее участие в его судьбе, является точкой отсчета для воплощения всех педагогических принципов, используемых педагогом в его повседневной практике.

Говоря о том, что в его школе у воспитанников свободы было больше, чем в других учебных заведениях, Нейлл, к сожалению, не доводит свою мысль до конца, которая, вместе с тем, очень легко прочитывается, если провести всеобъемлющий анализ воспитательного пространства Саммерхилл. В этой школе ни один из принципов не осуществлялся автономно, изолированно от других, демонстрируя тем самым живучесть всей педагогической концепции Нейлла, которая, в конечном счете, и вела к заветной цели педагогический коллектив – формированию свободной личности. И все это благодаря претворению в жизнь неразрывной цепочки педагогических принципов. Реально предоставляя свободу своим воспитанникам развиваться во всех отношениях в соответствии с данной им природой; повседневно, практически, а не декларативно выказывая истинную терпимость ко всем проявлениям личности, А.Нейлл опосредовано или напрямую во всех случаях предлагал свое педагогическое участие, которое впоследствии не могло не воздействовать благотворно на самоактуализацию ребенка. Таким образом, отталкиваясь от принципа свободы через принцип педагогической поддержки, он создавал условия для самореализации ребенка. И это

была не просто теория, то была целенаправленная практика, которая давала прекрасные плоды.

Одно из главных отличий школы Саммерхилл от других ей подобных школ заключалось в том, что вся жизнь сообщества, регламентируемая определенными нормами жизни, обязательно строилась на основе двух принципов – принципе диалога и принципе гармонизации личности и общества. Именно эти принципы и создавали условия для воплощения подлинной свободы, царящей в Саммерхилле. Какой бы инцидент не происходил в школе, его разрешение всегда проходило в атмосфере диалога и сотрудничества. Воспитанники Нейлла знали, что они никогда не будут игнорированы, что их всегда выслушают и к оценке их действий подойдут объективно. Это в свою очередь влекло за собой и ответный порыв – сознательное преодоление ребенком своих отрицательных качеств. Жизнь в сообществе, которое понимает и принимает тебя, которое ценит твою собственную личную свободу, - способствует формированию такого качества как самоконтроль, являющийся, как известно, одним из механизмов самовоспитания личности.

Говоря об образовательной модели, которую создал, а затем и воплотил в жизнь британский педагог, не исходила из какой-то определенной теории, однако со временем приобрела ярко выраженное качественное своеобразие. Говоря о контексте воспитательной системы Нейлла применительно к понятию «образование», можно увидеть следующее. Образование в школе Саммерхилл является своеобразным достоянием личности, которое выявляется в ее поведении; оно принадлежит его индивидуальной культуре и формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личного опыта познания мира.

В то же время мы отмечаем самую важную и главную отличительную черту школы Саммерхилл – это школа свободного воспитания, задачей которой является свободное развитие каждого индивидуума и одновременно воспитание его в духе солидарности и сотрудничества. Говоря словами самого Нейлла, Саммерхилл – самая счастливая школа в мире. Это школа, где ребенок, знает, что его принимают. Именно в этой школе наиболее выпукло проявили себя вышеназванные педагогические принципы, которые А.Нейлл как организатор данного воспитательного учреждения претворял в жизнь с настойчивостью энтузиаста и с последовательностью ученого. Называя свою школу счастливой, он и сам был счастлив как человек, видевший воочию плоды своего труда.

Суть свободы выбора состояла в том, что ребенок в школе Саммерхилл **сознательно** предпочитал определенную линию поведения, касалось ли это образования, труда, игр, манер, секса и т.д., и все это, с нашей точки зрения, означало, прежде всего, нравственный выбор со стороны ребенка, который и действовал сообразно ему в каждом конкретном обстоятельстве. Вот как это раскрывается на следующих примерах, одним из характерных которых является феномен со сквернословием.

На территории школы детям не возбранялось общаться между собой с помощью неформативной лексики, однако за пределами Саммерхилла на использование нецензурных выражений налагалось табу, которое дети принимали с полным пониманием (нельзя ронять марку своей школы).

Даже спорт, спортивные игры не были в школе принудительными. Один мальчик, пробывший в школе десять лет, ни разу не участвовал ни в одной спортивной игре, ему никто не предлагал играть, как никто и не принуждал в этом, т.е. с его стороны это был факт свободы выбора: заниматься спортом или нет – его личное желание.

Следующий пример касается религии, отсутствие которой часто смущало многих посетителей. В упразднении религиозного обучения в школе Саммерхилл прерогатива принадлежала, конечно, директору учебного заведения, однако как такового запрета на религию не существовало. И если бы школьный парламент, как отмечалось в докладе инспекторов британского правительства, решил вдруг ввести ее, *«она скорее всего была бы введена. Аналогичным образом, если бы кто-то хотел этого, никто ему не препятствовал бы»*.

Нейлл считал, свобода необходима ребенку потому, что только тогда он может расти естественным образом, т.е. нормально, в соответствии со своей природой. В то же время он понимал, что ребенок не сразу осознает ее значение. Здесь нельзя ожидать быстрых результатов. Более того, он приходит к интересному заключению, что быстрее всего осознают значение свободы именно смышленные дети.

Таким образом, избрав путь свободного воспитания для своих подопечных, Нейлл видел свою задачу, прежде всего, в том, чтобы ориентировать ребенка на справедливый и правильный нравственный выбор. А поскольку ребенок оказывается перед лицом **свободного** нравственного выбора, то Нейлл старался создавать все возможности для установления положительного социального окружения, которое, на наш взгляд, в школе Саммерхилл осуществляет **детское самоуправление**. Он считал, что предоставление детям свободного выбора отличается от

вседозволенности, но на грани дозволенного; в свободной школе действуют не начальственные запреты, а демократические законы. Самоуправление – неотъемлемая часть воспитания свободой. Нейлл считал, что не может быть свободы, если только дети не чувствуют, что они вполне свободны управлять своей жизнью. Образование должно готовить детей к общественной жизни и одновременно делать их личностями. По мнению Нейлла, самоуправление делает и то, и другое. Британский педагог подчеркивал, что в обычной школе добродетелью является послушание, причем до такой степени, что очень немногие в дальнейшей жизни оказываются способны бросить вызов хоть чему-нибудь.

Вся практика Саммерхилла доказала жизнеспособность и работоспособность самоуправления. Нейлл был глубоко убежден в том, что только та школа может считаться прогрессивной, в которой есть настоящее, а не декларированное (что наблюдается, к сожалению, во многих учебных заведениях) самоуправление. Свободную школу он и связывал со свободой управлять своей собственной общественной жизнью. Развитие социального интереса в своих воспитанниках Нейлл ценил выше всех их учебных и прочих успехов, поскольку считал это наиболее трудным и при успехе истинным достижением в воспитании подрастающего человека. Он лелеял, пестовал и бережно относился к любому проявлению социального интереса в своих воспитанниках.

Таким образом, мы видим, что целью самоуправления в Саммерхилле является **организация жизни школы**. Все участники собрания имеют звание "граждане" и владеют правом одного голоса (каждый ребенок и каждый взрослый). Дети и взрослые совместно принимают реальное участие в сотворчестве правил и норм жизни в школе.

В задачи самоуправления в Саммерхилле входит не только принятие законов, но и обсуждение различных социальных аспектов жизни сообщества. Например, на собрании проводятся выборы в спортивные комитеты, комитет по подготовке танцевального вечера к окончанию семестра, театральный комитет, назначаются дежурные по отбою и дежурные по прогулкам в город, которые обязаны докладывать о всех случаях недостойного поведения за пределами школьной территории.

До конца своей практической деятельности Нейлл не изменил взгляда на самоуправление, более того, он и представить себе не мог Саммерхилл без него, ибо оно всегда имело успех. Он пишет, что *«невозможно переоценить образовательную ценность практической гражданственности наших воспитанников. Ученики Саммерхилла будут бороться до конца за свое право самоуправления. На мой взгляд, единственное еженедельное общее собрание школы имеет большую*

ценность, чем вся недельная порция школьных предметов...Я не вижу альтернативы нашей саммерхилльской демократии. Это более справедливая демократия, чем та, которую создают политики...Кроме того, это и более искренняя демократия, поскольку законы принимаются на открытых собраниях, и у нас нет проблемы делегатов, которые, будучи избраны, становятся недостижимы для контроля. Вот почему самоуправление так важно, ибо посредством него свободные дети приобретают широту взгляда на мир. Их законы имеют дело с сущностями, а не с видимостями».

С точки зрения философского осмысления данного подхода, мы видим, как тонко, незаметно, исподволь управлял своей школой А.Нейлл, управлял с **опорой на самоуправление**. Разумеется, это требовало от него не только таланта, умения и чутья, но и в не малой степени, больших затрат времени. Это было действительно хлопотное дело – воспитывать подрастающего ребенка на грани дозволенного; организовывать обучение его и воспитание в виде игры; открыто и без оглядки разрешать реальную ситуацию, когда свобода одного человека сталкивается со свободой другого человека; проводить на деле, а не на словах демократические принципы человеческого общежития.

Однако процесс социализации, облегчение его протекания невозможно, как считал Нейлл, без приложения как внешних, так и внутренних сил ребенка; оно в свою очередь, что формирует одно из таких ведущих качеств личности, как **самостоятельность**, которая, как известно, выражается в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Это качество предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений.

Как известно, самостоятельность редко имеет место без активности личности, суть которой прежде всего выражается в активной жизненной позиции, принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов. Разумеется, самостоятельная деятельность ребенка, в основе которой лежат его активные действия, могут иметь общественно полезную и асоциальную направленность. И это всегда имел в виду А.Нейлл, когда обеспечивал своим воспитанникам целеполагающую творческую деятельность с учетом их склонностей и интересов. Он понимал, что формирование самостоятельности возможно только при наличии внутренней мотивации, поэтому он и видел ценность в организации практики массовых поручений, сменяемости руководства самоуправлением,

которые требовали от детей подлинной активности при сознательном участии в жизни детского сообщества.

Немаловажное значение имел для Нейлла такой элемент самостоятельности как самоопределение, которое заключается, прежде всего, в становлении личностной зрелости. Появление у ребенка потребности в самоопределении всегда свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную независимую позицию в структуре межличностных, эмоциональных и прочих связей со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы видим, как осуществление идеи свободы выбора, самоуправления, социализации, самостоятельности, а также создание атмосферы искренности, взаимного уважения и доверия между педагогами и воспитанниками; как организация учебного процесса на «солидарной» основе и предоставление каждому ученику реальных возможностей выбора познавательных альтернатив вело, в конечном счете, к доказательству того, что педагогическая система свободного воспитания А.Нейлла прекрасно оправдала себя, ибо она делала ставку на духовное развитие подрастающего человека; это была та система, в которой учитель и ученик самоорганизовывались в творческом альянсе к следованию высшим человеческим ценностям.

Цементирующим началом успешной реализации ведущих принципов своей педагогической теории Нейлл всегда считал психическую устойчивость ребенка и его духовное развитие, основанные, в свою очередь, на фундаменте неформального педагогического общения. Именно в этом общении, в котором ребенок участвует в качестве субъекта, развиваются лично и социально значимые качества личности, вырабатывается его активная жизненная позиция, происходит постепенное накопление им нравственных ценностей. Нравственное становление личности ребенка Нейлл не мыслил без его эмоциональной устойчивости.

Причем, по Нейллу, нравственность никак не может быть усвоена чисто внешним образом, ибо она основывается прежде всего на личностной автономии. Исходя из этого, британский педагог и строил свою воспитательную систему в Саммерхилле на принципах теории свободного воспитания, направленного на формирование одухотворенной, психически уравновешенной и созидающей себя личности.

В основу этого воспитания он поставил **поступок ребенка**, который является фундаментом его духовного развития. Нейлл всегда помнил слова Аристотеля о том, каковы поступки, таковы и нравственные качества человека. Он так писал в своей книге: *«Поступок пробивается к*

бессознательному там, где словам это не под силу. Вот почему любовь и принятие так часто избавляют ребенка от проблем... Я на практике доказал, что свобода и отсутствие моральной дисциплины излечили многих детей, чье будущее виделось как сплошная тюрьма. Подлинная свобода, существующая в совместной жизни, похоже, делает в Саммерхилле для многих то, что психоанализ делает для отдельного человека. Она высвобождает скрытое. Она, как дуновение свежего воздуха, проветривает душу, чтобы очистить ее от ненависти к себе и к другим. Мы, педагоги, должны принять ту или иную сторону: власть или свобода, дисциплина или самоуправление. Никакие половинчатые меры не годятся – положение слишком критическое». Вот почему идеалом педагога, способного формировать нравственность ребенка для него были люди, умеющие быть на равных с учениками, не ставить себя выше их; избавившиеся от ложного чувства собственного превосходства; исключившие из методов воздействия на учеников сарказм, запугивание; люди, наделенные бесконечным терпением, способные видеть далеко вперед и готовые верить в конечный результат.

Из всего вышеизложенного абсолютно ясным становится отношение Нейлла к наказаниям: он был против использования наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы.

Когда человек обретает свободу, он начинает заниматься поиском смыслов, из которых состоит его: «Что есть добро? Что есть зло? Какой смысл имеет мой данный поступок? В чем смысл моего такого отношения к людям?» и т.д. Нейлл считал, что личность, способная к этим вопросам, способна и к обретению свободы, а следовательно, и к обретению силы.

Говоря о психической устойчивости ребенка, как, впрочем, и взрослого, в основу ее Нейлл вкладывал прежде всего внутреннее чувство благополучия, равновесия и удовлетворенности жизнью, а все это, о чем неоднократно писал и говорил он, может существовать только в том случае, если человек чувствует себя свободным. Дети же, которых опутывают целой сетью запретов, которых постоянно в чем-то упрекают, наказывают, всегда выглядят запуганными, несчастными. Он так писал по этому поводу: *«Я провел немало времени, врачую раны, которые нанесли детям те, кто заставлял их жить в страхе. Страх может сделать жизнь ребенка совершенно ужасной, и он должен быть устранен полностью – страх перед взрослыми, страх перед наказанием, боязнь одобрения, страх перед Богом»*. Поэтому, предупреждал британский педагог, если взрослые хотят, чтобы ребенок рос без страха, а, значит, и без всевозможных неврозов, они просто не имеют мораль-

ного, нравственного права стоять от него в стороне. Ребенок будет чувствовать душевную умиротворенность, психическое спокойствие только в том случае, если он будет осознавать от присутствия взрослого ощущение любви.

Личностный рост ребенка Нейлл не отделял от счастья, на этом он, по сути, и строил свою педагогику. Для него, лучше не иметь никакого представления о том, что такое десятичная дробь, но при этом быть свободным и довольным. На вопрос посетителей детям, почему при возможности выбора между каким-нибудь престижным учебным заведением и Саммерхиллом, они бы выбрали последнее, дети неизменно отвечали, потому что их школа всегда дает чувство полной уверенности в себе.

Таким образом, рассматривая педагогическую концепцию А. Нейлла о свободном воспитании, мы можем сделать вывод, что формирование нравственности у ребенка он неразрывно связывает процесс со свободой его внутреннего мира, с неограниченной жаждой познания окружающего мира, понимания смысла жизни. Британский педагог не дает нам конкретных, категориально расписанных механизмов нравственного воспитания ребенка, однако его педагогические воззрения и сама практика в Саммерхилле показывают, как посредством совместной выработки социальных норм, социально значимых качеств личности создавался образ счастливой жизни сообщества, в котором превыше всего ценится свобода и любовь, терпимость и взаимопонимание.

В конце 90-х в школе Саммерхилл проводилась проверка со стороны британского министерства образования; инспектирующая группа выдвинула два основных упрека: первое - необязательность посещения занятий, второе – отсутствие всякого рода учебного плана.

Однако для Нейлла, а затем и для его последователей это было не главное; вновь и вновь он повторял, защищая свою позицию: «...школа в классическом ее понимании убивает свободу, инициативу, творчество; она диктует ребенку, как жить, о чем думать, во что верить; она возлагает на него огромный груз общественного табу». И только наличие истинной, не декларированной свободы способна развить у ребенка потребности в учебной деятельности, а также соответствующих мотивов, которые и способствуют укреплению желания учиться. Все дети школы Саммерхилл в конце концов нашли себя, поскольку им в свое время **позволили быть собой**. Саммерхилл не вырастил ни одного гения, но, выпуская каждый год более пятидесяти человек, педагогический коллектив с удовлетворением отмечает, что все они прекрасно

устроились в жизни, найдя себя в различных творческих и полезных для общества занятиях.

Можно много спорить с концепцией А.Нейлла о возможности избирательности получения образования, но как бы то ни было, результат налицо: из стен Саммерхилла не вышел ни один потенциальный преступник.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод, исходя из изложенного выше. Определяя перспективы использования опыта Александра Нейлла по организации жизнедеятельности детей согласно принципам свободного воспитания, можно утверждать, что в этом процессе особое значение имеет предоставление им больших возможностей для самореализации, самоутверждения и самоопределения. Это не просто активизирует деятельность детей, но воспитывает в них реальную самостоятельность и ответственность, на основе которых и может утверждаться самоуправление, способствующее социализации детей и дающее в свою очередь выход в полной мере такой великой идее как **личностная свобода**. Это и есть то, ради чего создавалась концепция свободного воспитания замечательного британского педагога Александра Нейлла.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Почему школа Саммерхилл выдержала проверку временем по сравнению с другими подобными образовательными учреждениями?
2. Что, прежде всего, характерно для авторской школы А. Нейлла?
3. Почему А. Нейлл считал традиционную систему образования порочной практикой?
4. Почему а. Нейлл считал свою школу самой счастливой школой в мире?
5. Являлось ли для Нейлла понятие «свобода ребенка» фактом его собственной педагогической деятельности?
6. Что главное А. Нейлл взял у таких психологов, как: З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм?
7. Дайте генезис концепции свободного воспитания А. Нейлла.
8. Передайте основную суть свободы по концепции А. Нейлла.
9. Перечислите педагогические принципы А. Нейлла и расположите их, по вашему усмотрению, по степени важности. Аргументируйте свой выбор.
10. Назовите идеи А. Нейлла, особо актуальные для отечественной школы.

Примерные темы рефератов

1. А. Нейлл и Дж. Дьюи: общее и отличное.
2. Образовательная модель А. Нейлла.
3. Осуществление концепции свободного воспитания А. Нейлла в практике школы Саммерхилл.

Заключение

В истории общества ни одна проблема не обладала столь большим социальным звучанием как проблема свободы. Категория свободы в философии образования, если смотреть на это объективно, всегда представляла собой миф, представляла реальность, не имеющая своих конкретных очертаний. Однако сегодня мы можем сказать, что свободное воспитание отвоевывает себе место в педагогической действительности, и это естественно, хотим мы того или нет.

Предоставление реальной свободы, реальной самостоятельности детям в организации их собственной жизнедеятельности во многих учебных заведениях зачастую носило, к сожалению, гипотетический характер. И только, пожалуй, авторская школа А. Нейлла превратила этот миф – **обеспечение ребенка истинной свободой** – в реальность; на деле, а не в прекрасных теоретических изысканиях, доказала живучесть, а значит, и актуальность для любого времени самой яркой, самой необычной и подчас трудно выполнимой идеи – воплощения в жизнь этого сладкого слова «свобода».

Вокруг школ, проповедующих свободное воспитание, всегда нагромождалось множество слухов и мифов, имеющих, как правило, лишь негативный оттенок. В чем только не обвиняли педагогов-практиков свободного воспитания (а по большому счету, значит, и детей): и в бездумной вседозволенности, и в отсутствии почитания религии, и в полной безграмотности, и в отсутствии всяческого интереса к учебе и т.д. и т.п. Конечно, можно привести ряд аргументов против подобной парадигмы образования, как-то: переоценка принципа природосообразности; утверждение, что воспитание и культура портит совершенство природы ребенка; требование, что все должно быть подчинено интересам ребенка, отказывая при этом взрослым в личной жизни; что априори отмечается все в образовании, что не согласуется со свободным воспитанием и т.д. Действительно, в современной отечественной педагогике нет безоговорочного отношения «за или против» свободного воспитания; сама

постановка этого вопроса вызывает много полемики, поскольку и сам термин далеко неопределен. И тем не менее мы начинаем делать решительные шаги по направлению к свободе и частично реализовывать свое право на вариативное образование (в частности, «Школа самоопределения» А. Тубельского, школьная община М. Щетинина и др.). И хотя вокруг проблемы свободного воспитания накопилось много непроясненных вопросов и добросовестных заблуждений, нас все же, прежде всего, должно интересовать то, что выступает в защиту свободного воспитания. И этот тезис «за» выглядит следующим образом:

1. Свободное воспитание уже по своему определению предполагает субъектный подход, и с этих позиций ученик становится активным участником воспитательного процесса, способным перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. При свободном воспитании учитель и ученик, воспитатель и воспитанник представляют две равноправные единицы. И это равноправие заключается в том, что каждая сторона имеет столько прав, сколько она может иметь и обязанностей. И если воспитателю приходится бороться с волей ребенка, то он по теории свободного воспитания борется прежде всего за то, чтобы освободить детскую волю от подчинения аффектам и страстям; борется за то, чтобы сделать ребенка свободным, самоуправляющимся человеком, который стремится к добру и правде.
2. Свободное воспитание стимулирует активное отношение ребенка к жизни, культуре, познавательной деятельности. Организация детского сообщества на основах реального, а не декларируемого самоуправления формирует активную жизненную позицию каждого из ее членов. Это, в свою очередь, создает такой психологический климат, который способствует личностному росту как ребенка, так и взрослого.
3. При свободном воспитании нет месту принуждения, его занимает самостоятельность и свобода. Любой вид жизнедеятельности ребенка, будь то учение, труд, игра и т.д., основан исключительно на личном интересе. Более того, как показывает практика, в учебных заведениях, работающих в системе свободного воспитания, имеет место **совпадения общего и личных интересов**. И это обеспечивает совместность творческой деятельности, которая как нельзя лучше налаживает благоприятную психологическую атмосферу, что и ведет к совершенствованию стиля взаимодействия.
4. Свободное воспитание учит ребенка ощущать тончайшую грань между свободой и своевластием. Например, опыт школы Нейлла

доказывает, что подлинная свобода обязательно предполагает внутренние самоограничения. Дети Саммерхилл не были свободны от моральных обязательств, они знали, что такое «хорошо» и что такое «плохо», поэтому могли свободно и естественно противостоять разлагающему влиянию среды, при этом сохраняя себя как суверенную личность.

5. Свободное воспитание предоставляет все возможности для осуществления базовых воспитательных процессов, которые способствуют становлению ребенка как субъекта жизни и культуры. Сюда мы включаем следующее: **а/ жизнетворчество** (т.е. решение детьми реальных проблем собственной жизни); **б/ социализацию** (т.е. вхождение ребенка в жизнь общества и его взросление); **в/ индивидуализацию** (т.е. поддержку самобытности личности, развитие ее творческого потенциала); и **г/ духовно-нравственное развитие личности** (т.е. овладение ребенком общечеловеческими нормами нравственности, способности делать выбор между добром и злом).

Таким образом, говоря о значимости основных положений теории свободного воспитания, таких, как:

1. отказ от насилия и давления;
 2. инициатива в познавательной деятельности;
 3. реальное равноправие;
4. свобода ребенка – это возможность выражения его потребностей (общение, самоутверждение, проверка сил и творческой деятельности), - мы можем определить и то общее, что наблюдается и в отечественной педагогике, а именно:
 1. вера в творческие силы ребенка;
 2. отказ от шаблонной мерки;
 3. ставка на внутреннюю активность;
 4. свобода эмоционального развития;
 5. развития социального чувства.

По сути дела, все те педагоги-гуманисты, что проводили в жизнь идеи свободного воспитания, по-своему совершили педагогический подвиг: они подарили своим воспитанникам истинное человеческое счастье, не прибегая при этом ни к «железной руке», ни к обещаниям о манне небесной. Они просто любили и принимали ребенка таким, каков он есть. Они внутренне проживали их жизнь и одновременно с ними...создавали и свою собственную судьбу, судьбу, не отделимую по своей сути от судьбы детей.

И мы, шагнувшие сегодня в ХХI век, должны поклониться этим светлым людям, которые мечтали не о дворцах и яхтах, не о власти и

днях, а лишь об одном – сделать каждого ребенка счастливым человеком, тем самым готовя и нам будущее. И в этом плане имена Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, А. Нейлла неотделимы от таких светочей педагогики, как Песталоцци, Коменский, Ушинский, Корчак, Сухомлинский.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бим-Бад Б.М.** Педагогические течения в начале двадцатого века. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
2. **Богуславский М.В.** История педагогики и современность. -М., 1987.-217 с.
3. **Валеева Р.А.** Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
4. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.
5. **Валеева Р.А.** Школа Саммерхилл – система свободного воспитания //Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М.,1998. – С.40-60
6. **Вентцель.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с. (Антология гуманной педагогики).
7. **Вентцель К.Н.** Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу).- М.: Земля и фабрика,1923.- 60 с.
8. **Вентцель К.Н.** К вопросу о детском самоуправлении.-Воронеж: Коммуна, 1921. - 26 с.
9. **Вентцель К.Н.** Новые пути воспитания и развития детей.- М.: Земля и фабрика, 1923. - 151 с.
10. **Вентцель К.Н.** Освобождение ребенка. Декларация прав ребенка.- Смоленск: Народное просвещение,1918.- 50 с.
11. **Вентцель К.Н.** Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании.- М.: Работник просвещения, 1923. - 143 с.
12. **Вентцель К.Н.** Теория свободного воспитания и идеальный детский сад.- М.:Земля и фабрика,1923.-143 с.
13. **Вентцель К.Н.** Школа и государство. Отделение школы от государства и права ребенка.- М.: Народный учитель, 1917. - 45 с.
14. **Вентцель К.Н.** Цепи невидимого рабства.- М.:Посредник, 1906.-11 с.
15. **Вентцель К.Н.** Этика и педагогика творческой личности: проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания.- М.: К.Н.Тихомиров, 1911-1912. - 664 с.
16. **Газман О.С.** Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.1-13.
17. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования: содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45

18. **Газман О.С.** Свобода ребенка в образовательном процессе //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993.- С.18-20.
19. **Гергет А., Готалов-Готтлиб А.** Современные педагогические течения.- Херсон: Госиздат.Украины,1925. - 249 с.
20. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М.:Школа-Пресс,1995. - 448 с.
21. **Гурлитт Л.** О воспитании.- СПб: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1911. - 171 с.
22. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Введение в философию образования. – М.: Изд.корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
23. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Идея школы Саммерхилл //Школа сотрудничества. – М., 2000. – С.82-88
24. **Зейлигер-Рубинштейн Е.И.** Очерки по истории воспитания и педагогической мысли.- Л.:ЛГУ,1978. -108 с.
25. **Кагаров Е.Г.** Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.- М.:Работник просвещения, 1928. - 271 с.
26. **Каптерев П.Ф.** История русской педагогики.- П., 1915. - 746 с.
27. **Каптерев П.Ф.** Новая русская педагогика. Ее главнейшие идеи, направления и деятели. Гл. «Свободное образование. Второй период» //Свободное воспитание. – М., 1995, с.204-213
28. **Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф.** Современные педагогические течения.- М.:Польза, 1913. - 219 с.
29. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.
30. **Корнетов Г.Б.** Педагогика свободного воспитания// Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.
31. **Кревин Э.П.** Руссо - источник новейших течений в немецкой педагогике.- Пг.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1915. - 92 с.
32. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя //Классный руководитель. – 1997. - №1. – С.21-29
33. **Нилл А.** Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
34. **Пряникова В.Г., Равкин З.И.** История образования и педагогической мысли.- М.: Новая школа, 1995. – 196 с.
35. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические сочинения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1981. - Т.1-2.
36. **Свободное воспитание:** Хрестоматия /Составитель и автор вступит.статьи Г.Б.Корнетов.- М.:РОУ, 1995. - 224с.
37. **Толстой.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
38. **Толстой Л.Н.** Общий очерк характера Яснополянской школы //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990
39. **Толстой Л.Н.** Кому у кого учиться писать. Собр. соч. Т.17. – М., 1964

40. **Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г.** Лекции по истории отечественной педагогики.- М.: ТЦ СФЕРА, 1995. - 160 с.
41. **Цырлина Т.В.** Педагогика свободы по А.Нейллу. Островок демократии в Саммерхилле //На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX в. – М., 1997.- С.20-30
42. **A.S.Neill:** Summerhill. Penguin Books. Harmondsworth, 1980
43. **A.S.Neill:** Talking of Summerhill. Victor Gollacz Ltd., London, 1967

Содержание

Введение.....	3
Концепция свободного и естественного воспитания Ж.-Ж.Руссо.....	13
Идея свободного воспитания и ее реализация в Яснополянской школе Л.Н.Толстого.....	29
К.Н.Вентцель о свободном воспитании и его «Дом свободного ребенка».....	49
Педагогическая концепция и практика свободного воспитания А.Нейлла.....	70
Заключение.....	107
Список использованной литературы.....	110