

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

А.А.Валеев

**ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ
ПЕДАГОГИКИ СВОБОДЫ**

КАЗАНЬ – 2006

Печатается по решению кафедры общей и социальной педагогики
Татарского государственного гуманитарно-педагогического
университета

УДК 371.45

Валеев А.А. Историко-культурный опыт педагогики свободы:
Монография. - Казань: ТГГПУ, 2007.- 229 с.

Книга предназначена для студентов педагогических вузов как материал для изучения темы «Теория и практика свободного воспитания» в рамках курса истории образования и педагогической мысли.

В монографии рассмотрены исторические предпосылки и источники развития теории свободного воспитания, проанализированы педагогические идеи и воспитательная практика известных в истории и современности педагогов-гуманистов Ж.-Ж. Руссо, К.Н.Вентцеля, Л.Н.Толстого, Г.Винекена, М.Монтессори, Р.Штейнера, А.Нейлла. В контексте реализации теории свободного воспитания освещается множество актуальных и нерешенных вопросов данной парадигмы гуманистической педагогики, в частности, такой общеметодологической и теоретической проблемы, как соотношение свободы и необходимости в образовательном процессе.

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

Рецензенты: В.Г.Закирова, доктор пед.наук, профессор
А.Ф.Шарафеева, канд.пед.наук, профессор

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня система образования, педагогическая теория и практика как часть социальной структуры находятся (как и общество) в кризисном состоянии, что проявляется в многозначности подходов и интерпретаций, в стойком консерватизме устоявшихся традиций и определенном авантюризме различных инноваций. Подвергаются ревизии многие педагогические постулаты: незыблемые до сего дня ценностные ориентиры в системе образования либо совсем отвергаются, либо переосмысливаются, а нарождающееся новое только еще начинает приобретать черты устойчивости. Вот почему в такой переходный период, полный противоречий, так важно осмыслить все позитивные достижения в области теории и практики воспитания, а также необходимо заострить внимание на всех новшествах, возникающих в обществе в силу меняющихся экономических, социальных, идеологических отношений.

Что касается целей и содержания отечественного образования, то они в настоящее время требуют корректировки с точки зрения личностных и жизненных ценностных ориентиров, в связи с чем возникает вопрос о дальнейшей разработке воспитательных систем, среди которых несколько особняком пока стоит концепция свободного воспитания. Хотя проблема свободы всегда обладала большим социальным звучанием в истории общества, особенно остро она стала ощущаться именно в современную эпоху.

Проблемы воспитания молодого поколения в XXI веке настоятельно подвигают нас к анализу и осмыслению всего того, что наработано в прошлом опыте воспитательной деятельности образовательных учреждений, и выбрать все значимое и позитивное для современного поколения, а значит, и для общества в целом. Однако этот традиционный опыт начнет продуктивно работать только в том случае, если мы адаптируем его к современной обстановке и подкрепим теми новациями, которые будут соответствовать потребностям как личности, так и общества.

Как известно, поиск путей и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе всегда был в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Поэтому сегодня, как никогда, наследие свободного воспитания представляет огромный интерес, особенно для российской пе-

дагогике, 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 развития многих педагогических направлений, связанных 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, которые строят образовательный процесс, исходя из интересов ребенка и опирающиеся на принципы свободного воспитания.

Как известно, понятие «образование» должно отталкиваться, прежде всего, от трех основных значений: образование – это достояние личности, образование – это процесс обретения личностью своего достояния, и, наконец, система образования – это социальный институт, который существует для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние. Вот почему в современном мире образование признано одной из основных ценностей человека.

Однако обществу нужно не любое образование, а образование высокого качества, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам. Во главу угла необходимо поставить такое образование и воспитание личности, мышление которой бы было направлено на решение проблем, связанных с высшими ценностями, одной из которых является качество жизни человека. При этом всегда имеется в виду, что и сам человек, будучи носителем и творцом всех материальных, социально-политических и духовных ценностей, выступает как высшая и безусловная ценность в мире.

Вот почему идеи свободного воспитания перманентно присутствуют в общественном и научном сознании и актуализируются в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самооценности и свободы личности.

Таким образом, именно 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.

Таким образом, актуальность исследования проблемы свободного воспитания как многомерного историко-культурного явления обусловлена динамикой изменений, происходящих во всех сферах жизни современной России; переосмыслением отношения к человеку как к субъекту собственного развития; новым взглядом на страну как на часть мирового сообщества, которая подчиняется всеобщим законам развития и общечеловеческим ценностям; многовековой интеграцией российской и западноевропейской культур, особенно усиливающейся в последние годы; своеобразной ситуацией, сложившейся в системе образования, характеризующейся поиском новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов; наметившейся тенденцией повышения интереса к наследию отечественных и зарубежных представителей альтернативной педагогики начала 20-го века, а также осуществлением попыток адаптирования

созданных в то время моделей воспитания в современных историко-культурных условиях.

Как свидетельствует обзор состояния изученности проблемы свободного воспитания, эта теория начинает, наконец, приобретать возможность своего целостного научного анализа. В то время как ознакомление, углубленное изучение и распространение идей и находок последователей свободного воспитания может способствовать усовершенствованию теории и практики современного воспитания.

Педагогика свободного воспитания и в прошлом, и в настоящем, наконец-то, начинает привлекать к себе самое пристальное внимание и, прежде всего, потому, что:

- обладает сильным гуманистическим потенциалом, накопленным в ходе историко-культурного развития Западной цивилизации, начиная с периода Античности;
- провозглашает человека высшей ценностью общества, признает уникальную природу, уважает достоинство, индивидуальные жизненные цели, запросы и интересы каждого отдельного ребенка;
- предлагает конкретные пути реализации принципа свободы в воспитании, обеспечивает благоприятные условия для самоопределения, самореализации и самодвижения личности в развитии, способствует наиболее полному проявлению творческой индивидуальности;
- является гибкой, подвижной, вариативной, развивающейся, не признающей временных, национальных и культурных границ и способствующей возникновению новых гуманистических концепций образования.

В отличие от России, где свободное воспитание развивалось в толстовско-вентцельском русле, в западноевропейских странах оно было более полифонично. Именно эта полифоничность стала причиной того, что, являясь составной частью нового воспитания, свободное воспитание не имеет четко очерченных рамок, что вызывает неоднозначные оценки тех или иных педагогических экспериментов у отечественных и зарубежных ученых.

В связи с этим актуальное теоретическое и практическое значение наследия апологетов свободного воспитания вызывает необходимость освещения вопросов, связанных с данной гуманистической теорией, и, прежде всего, с ее практической реализацией, поскольку

ее результаты углубляют, расширяют и конкретизируют современные представления о концепции гуманистического воспитания. Окидывая взглядом воспитательные пространства, на которых нашло свое воплощение истинное, а не мнимое, декларативное воплощение доктрины свободного воспитания, мы делаем в книге попытку внести вклад в комплексное изучение проблемы создания оптимальной теории воспитания подрастающего поколения. Выявленный положительный опыт реализации теории свободного воспитания, в частности, в зарубежных образовательных учреждениях, сможет, как нам представляется, обогатить отечественную педагогику технологией этого процесса.

В книге раскрывается, как принципы свободного воспитания и образования, заложенные Ж.Ж.Руссо, осмысливались и практически воплощались в педагогических концепциях и конкретной практической деятельности у таких представителей свободного воспитания, как Л.Н.Толстой (предложивший учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека как основу гуманистического воспитания), К.Н.Вентцель (давший наиболее глубокое обоснование этой теории), Г.Винекен (первым в вопросах воспитания выдвинувший идею формирования детской и юношеской культуры), М.Монтессори (наиболее полно разработавшая технологию самостоятельных индивидуальных занятий детей), Р.Штейнер (впервые предложивший организацию воспитания и обучения, основанного на антропософской интерпретации развития человека) и А. Нейлл (первый, кто ввел в практику школы феномен свободного воспитания в его полном объеме, или в «чистом виде»).

Глава I

Историко-теоретические основы развития теории свободного воспитания в зарубежной педагогике XX века

1.1. Исторические предпосылки и источники становления педагогике свободы

Обращение к изучению исторического опыта педагогики свободы не случайно. Активизировавшийся в последние годы поиск путей развития отечественной школы заставляет переосмысливать педагогические теории и опыт прошлого, открывать «белые пятна» истории педагогики. Одним из таких «белых пятен» для российской педагогики многие годы являлась теория и практика свободного воспитания. Социокультурные изменения, происходящие в нашей стране, коснулись сферы образования, возвели на пьедестал идеал саморазвивающейся личности, что обусловило повышенный интерес к гуманистическому педагогическому опыту и в первую очередь к свободному воспитанию. В последние годы российскими учеными (М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов, Е.В.Иванов, Н.П.Юдина и т.д.) с новых позиций проводились серьезные исследования наследия отечественных и зарубежных представителей этого направления, что позволяет, в конечном счете, утверждать, что идеи свободного воспитания наиболее широкое распространение и реальное воплощение в виде разнообразных свободных школ получили в странах Западной Европы. Накопленный там опыт вызывает в наши дни повышенный интерес российских педагогов.

Итак, приступая к рассмотрению историко-культурного опыта педагогики свободы как одной из ведущих культурных парадигм Западной цивилизации, проявляющейся на протяжении всей ее истории, на первый план мы выдвигаем феномен свободы, ставшей объективной, исторической и культурной предпосылкой базисной гуманистической традиции западноевропейского образования, содержательная эволюция которой и привела к возникновению на рубеже 19-20-го веков педагогики 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. Сто-

ронники 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 которым было положено еще в античную эпоху. Мыслители Древней Греции (V-IV вв. до н.э.) рассматривали воспитание и образование как важнейшие факторы 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.

Одна из первых плодотворных попыток в этом направлении была предпринята великим мыслителем Сократом (470-399 гг. до н.э.), который гениально предугадал важнейшие проблемы, поставленные впоследствии 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, направленным 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. Отсюда жить согласно природе – это значит жить согласно собственной индивидуальности, подготовка к чему и является главной задачей воспитания.

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, протестовал против применения телесных наказаний. Он подчеркивал, что каждый наставник обязательно должен изучить природу (характер) порученного ему ребенка.

В 476 г. ослабленная внутренними противоречиями Римская империя пала под натиском германских племен. С этого момента начинается новый этап историко-культурного развития Западной Европы, именуемый Средневековьем (5-16 века). При формировании средневековой культуры в качестве ведущих культурных парадигм наиболее явно выделяются христианское мировоззрение и образ жизни, а также римский идеал имперской государственности.

Главной силой, оказавшей решающее влияние на весь историко-культурный процесс средневековой Европы, была унаследованная от Римской империи христианская религия в ее западной разновидности, известной с 1054 года под названием католицизма. Именно в русле религиозной идеологии католицизма и происходит в то время развитие всей западноевропейской культуры, включая обучение и воспитание. Это находит свое отражение и в новом

взгляде на человека. Он объявляется «венцом творения», созданным по образу и подобию божьему. Христианство выделяет в природе человека два начала – тело и душу. Истинная суть человеческой жизни заключается в безоговорочном подчинении телесного начала духовному. Так, на смену символу античной культуры – всесторонне развитому красавцу-атлету приходит образ одухотворенного человека-аскета. Появление христианства начинает стимулировать рост внимания к глубоко интимной стороне человеческой души. Внутренняя жизнь человека становится теперь предметом глубокого изучения, приобретает первостепенную религиозную ценность.

Многое в этом отношении сделал, в частности, первый схоластический *учитель церкви* (почетное имя ученого, данное католической церковью) Фома Аквинский, который главным условием жизни человека определял наличие морального закона, данного в божественном откровении и поддерживаемого верой. По мнению философа, наделенный свободной волей человек находится в состоянии морального выбора, определяющего его духовный путь. При этом он считал, что свобода не является непреложным фактом. Это программа развития. Человек достигает свободы по мере того, как он осуществляет акты свободного выбора, воспринимает ценности, которые он сам научился распознавать. Внутренняя свобода увеличивается только при стабильной и правильной ориентации человека.

Изучая авторитарные схоластические школы, можно увидеть, что в них главное внимание уделяется обучению добродетели, которая способствует постижению Бога и внутреннему освобождению человека, что дает педагогике понятные нравственные ориентиры, основанные, по Фоме Аквинскому, на вечных ценностях христианской морали. Этим, собственно, и интересны для нас данные средневековые школы. В связи с этим надо отметить, что гуманистическая традиция западноевропейского образования в период Средневековья получила важное содержательное наполнение, а идеи, высказанные Фомой Аквинским, оказали влияние на формирование мировоззренческих позиций многих деятелей свободного воспитания, которые были верующими людьми, включая и тех, что представлены в данной книге.

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.

Человек в мировоззрении гуманистов того времени истолковывается как свободное существо, творец самого себя и окружающего мира. Сотворив мир и человека, Бог, по их мнению, дал людям свободную волю, после чего они сами должны определить свою судьбу. Основная ставка здесь делается уже не на божью благодать, а на собственные силы каждого индивида. Гуманисты, как и ученые-богословы, выделяют в человеческой природе духовное и телесное начало, но в отличие от последних не считают тело «оковами души». Телесная жизнь для них сама по себе самоценна. Поэтому они отрицают религиозный аскетизм и подобно древнегреческому философу Эпикуру призывают получать наслаждение и счастье в земной жизни.

Эпоха Возрождения внесла заметный вклад в разработку теории и практики свободного образования. Основными дидактическими принципами для педагогов-гуманистов становятся добровольное и сознательное обучение, связь обучения с природой и жизнью (М. де Монтень), наглядность, самообразование, трудовое воспитание (Т.Мор). В школьной практике того периода (В. де Фельтре) впервые используются воспитательные возможности детского самоуправления, прослеживается стремление стимулировать живой интерес учащихся к знаниям через создание такой атмосферы

ры учения, которая сможет превратить его в радостный познавательный процесс. Для достижения этого применяются экскурсии, наглядность всех видов, познавательные игры, уроки среди живой природы, а также разумные формы активного отдыха.

Поворот, который намечился 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, способным развить себя и реализовать свой неповторимый внутренний мир и пройти тот жизненный путь, что предназначен только ему одному.

В 1614 г. один из основоположников дидактики 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 спонтан-

ности и свободы. И хотя идея природно-спонтанного, свободного развития ребенка как важнейшего из условий формирования индивидуальности оказалась 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. Утверждались 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 (его призыв к глубокому изучению природы ребенка и индивидуальному подходу к нему сводился к основной задаче воспитания – приобретению опыта, необходимого для практической деятельности, иначе говоря, к подготовке «добродетельного и мудрого» человека) и К.А. Гельвеций (считавший, что в процессе воспитания основное значение имеет не столько умственное развитие, сколько воспитание интересов).

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 самоценный 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 и практики свободного воспитания в 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 (основатель филантропизма), Х.Г. Зальцман, Э.Х. Трапп и др., создавшие **школы-филантропины**, своеобразные школы-интернаты, условия воспитания в которых значительно более соответствовали природе детей, по сравнению с обычными учебными заведениями. Главной задачей они провозглашали формирование целостной личности, способной к гражданской деятельности и обретению личного счастья. Деятельность этих педагогов способствовала пропаганде демократизации школы, ориентации воспитательного процесса на разностороннее развитие детей.

Дальнейшее развитие идей и традиций педагогики свободы связано с педагогическим творчеством И.Г. Песталоцци, на которого оказали огромное влияние 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 **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, усилив тем самым влияние гуманистической педагогической традиции.

К естественному ходу развития ребенка пытались приблизить воспитание современники Песталоцци немецкие педагоги Ф.Шлейермахер (который главной задачей воспитания считал выработку духовного единства в условиях организованной общности жизни детей) и Ф.Фребель (основавший дошкольное учреждение и впервые назвавший его «детский сад»). 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, будучи теоретиком дошкольного воспитания, 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, их влияние серьезно 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 Пе-

сталогности, а именно: 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, одна из которых заключалась в требовании к педагогу предоставлять свободу саморазвитию ребенка и создавать 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 определяется 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 (был уверен в том, что воспитание не должно преследовать практические цели) и Г.Шаррельман (главную задачу школы видел в заботе о свободном духовном развитии детей, о выработке у них радостного мироощущения). Они считали, что воспитатель никогда не должен требовать от ребенка того, чего не требует от него его собственная природа. Только предоставив детей 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 российских 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. Одним из первых в мире (1917 г.) написал «**Декларацию прав ребенка**», где провозгласил для детей равные со взрослыми права и свободы. 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.

Рассматривая теорию свободного воспитания в общем контексте философии образования, надо отметить, что ценности различных течений в этой области порой резко противостоят друг другу, однако каждая из них по-своему подчеркивает важность какого-нибудь одного, наиболее близкого ему аспекта. В частности, если консерватизм подчеркивает важность накопленных человечеством знаний (а значит, их незыблемость), сохранения порядка, управления по установленным стандартам, то прогрессивное образование с точки зрения свободного воспитания на первый план выдвигает такую систему ценностей, где человек должен быть свободен в выборе собственного пути развития, а значит, первостепенной ценностью для личности должна выступать свобода и ответственность. Об этом говорят и ключевые слова, используемые прогрессивистами: интерес, потребности ребенка, эмоциональная согласованность, школа как сообщество и т.д.

И отсюда мы подходим к проблеме свободы, которая всегда обладала большим социальным звучанием в истории общества и имела, по сути, столь яркую ценность с аксиологической точки зрения, что заставляет в современную эпоху втягивать все большее

количество людей в борьбу за ее практическое достижение. С античных времен человечество пыталось осознать сущность, структуру, пределы, возможности и условия реализации свободы человека в обществе. В определенные периоды общественной жизни эта проблема приобретала особую актуальность. С утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения возрастало внимание к категории свободы, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Наиболее важным в философии свободы является противоречие между категорией свободы и необходимостью. Различение этих категорий было важно с самого начала и для теории педагогического гуманизма, поскольку опираясь на него, мы можем прийти к методологической основе другого различия: что есть цель, а что подчиненное ей условие развития человека.

Гуманистические теории прошлого строились на кантовской идее о том, что «необходимость - это внешний мир, свобода - это мир человека», т.е. человек рассматривается как независимое, автономное существо. Свободное общество рассматривается в таком случае не как цель, а лишь как средство для реализации свободы каждого индивида. В то же время свобода вовсе не исключает отношений человека с миром. Свобода характеризуется как акт перехода от внешней обусловленности сознания и поведения к внутренней, что выражается в способности человека занять свою собственную независимую позицию по отношению к ним.

Сторонники свободного воспитания (Ж.-Ж.Руссо, Д.Дьюи, Э.Кей, М.Монтессори, А.Нейлл, Л.Н. Толстой и др.) в своих изысканиях и собственно педагогической деятельности рассматривали данную проблему, прежде всего, в контексте способности ребенка разумно выбирать свою линию поведения среди реальных возможностей. Для них любой вопрос педагогики, даже самый частный и конкретный, в той или иной степени возводился к рассматриваемой философской проблеме – проблеме свободы, в силу чего на созданных ими воспитательных учреждениях и рождалась педагогика свободы. Для них одной из главных аксиологических ценностей был ребенок как личность, и именно на основе этой позиции они выдвигали в качестве императива развитие у детей **свободоспособности**; они ставили для себя задачу в предоставлении помощи ре-

бенку 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.

Во 2-ой половине XIX – начале XX века проблема свободы человека в объективном мире начинает приобретать особую остроту в философии. В частности, педагоги-практики, исповедующие теорию свободного воспитания, в своих воспитательных учреждениях пытались решать для детей вопросы о том, свободны ли они сами выбирать и самостоятельно создавать себя независимо от чего бы то ни было. Они вместе с ребенком, незаметно для него самого, решали важнейший вопрос о том, какова его актуальная и потенциальная жизненная позиция, каковы границы его свободного выбора и социальной ответственности. И самое важное, пожалуй, то, что в каждом из своих воспитанников они видели не данность, но поиск; они усматривали в личности не нечто сотворенное, но творящее, активное начало. Они были глубоко убеждены 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. Как пишет один из апологетов свободного воспитания А. Нейлл, - «...ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться» [136, С.20].

Если рассматривать в целом педагогическую практику апологетов свободного воспитания, можно увидеть, что она во многом согласуется с философским течением экзистенциализма, которое возникло накануне I Мировой войны. Они, естественно, не могли обойти 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 суще-

ствования категории – любовь, терпение, помощь, доброту и доверие.

Это близкое для всех сторонников свободного воспитания философское направление было философией существования личности, которая подчеркивала ее независимость и отрицала любые умственные построения относительно цели и смысла жизни. Данное воззрение заключалось в том, что каждому человеку присущ свой уникальный путь развития, в силу чего он полностью ответственен за свою собственную судьбу. И в этом заключался огромный аксиологический смысл. Поэтому так важна душевная и духовная жизнь личности, которую общество стремится дегуманизировать и превратить в бездушный автомат. Для экзистенциалистов фундаментальным фактом существования является свобода выбора своей судьбы, себя самого и быть в ответе за это.

Необходимо отметить, что в философии образования, как она сложилась к настоящему времени, трудно найти более высокого авторитета, чем упоминаемый нами выше Джон Дьюи, в работе которого **«Демократия и образование»** впервые предложен аксиологический подход к формированию человеческой личности. Каждый ребенок, по определению Дьюи, - неповторимая индивидуальность и потому должен стать центром педагогического процесса. Любая жизненная ситуация, считал Дьюи, по-своему уникальна и ценна, поскольку человек, преодолевая различные трудности, не только накапливает опыт решения проблем, но и вырабатывает собственную теорию исследования окружающего его мира [47].

Обретение в процессе жизненного опыта знания, а значит, уверенности в обосновании своих утверждений, и есть, по Дьюи, образование, та ценность, которая складывается из экспериментов человека с жизнью и представляет собой, в конечном счете, человеческое существование.

Уместно в этой связи вспомнить английского философа и психолога Г.Спенсера, который призывал всячески поощрять в процессе спонтанного развития ребенка самостоятельность последнего. Он подвергал резкой критике современное ему традиционное образование, которое в силу проповедования механического заучивания истин подавляло творческую активность и самостоятельность ребенка. Подобно Руссо, Спенсер считал необходимым ста-

вить ребенка в положение исследователя, учить его делать самостоятельные выводы. Само же учение при этом должно возбуждать у детей интерес и чувство удовлетворения.

В 1822 г. немецким педагогом Ф.Хитхаммером был обнародован философский термин «гуманизм», который означает мировоззренческую систему, признающую человека как высшую ценность и утверждающую его право на свободу, развитие и счастье. Однако при этом гуманистический взгляд на человека предполагает также наличие у него социальной и индивидуальной ответственности за принимаемые им решения. К сожалению, данный тезис о гуманистической ориентации в воспитании личности оставался и остается обычной декларацией, оказываясь на поверку несостоятельным с точки зрения подлинного гуманизма. Прежде всего, это касалось категории свободы, ибо, как это часто и случается, произошла подмена: категорию свободы заменили категорией необходимости. Можно обратиться к любой педагогической теории, и там мы обязательно встретим регулятивный элемент в учебно-воспитательном процессе, но не найдем экзистенциальной сущности ребенка, т.е. его права на самоопределение и самореализацию. И только, пожалуй, в практике свободного воспитания мы в полной мере обнаружим бережное отношение к субъективному миру ребенка как реальности автономного духовного бытия человека. Педагоги свободного воспитания никогда не отрицали объективного мира, но для них первичным всегда было то, что свобода человека определяется не извне, а изнутри, из его духа, и что человек – это, прежде всего, независимое, автономное и свободное существо. В своих школах (и ныне прекрасно существующих – Школа Токио Шур /Япония/, школа Медоу /Бельгия/, Саммерхилл /Англия/, «Школа самоопределения» /Россия/ и др.) педагоги-энтузиасты блестяще доказали право на существование экзистенциальной идеи о том, что каждый человек сам творит свою личную историю и что он способен на обретение истинной внутренней духовной свободы; будучи не свободным от условий, он тем не менее способен занять свою позицию по отношению к ним. И в этом для них заключался главный аксиологический смысл человеческой свободы, феномен которой они развивали и утверждали всей своей педагогической практикой в своих авторских школах. Краеугольным камнем их воззрений была убежденность, что задача ребенка состоит в том,

чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую ему выбрали его родители или выбирают умные педагоги, ибо назойливое (пусть и тактичное) вмешательство и руководство со стороны взрослых превращают детей, в конечном счете, в их подобие.

В связи с выше изложенным мы можем заключить, что сторонники свободного воспитания исходят из общего аксиологического понимания, что: усилия воспитателей должны быть сосредоточены на приобретении ребенком собственного опыта; педагог, выступающий в роли старшего товарища, организует такую образовательно-воспитательную среду, которая способствует свободному проявлению детьми своих творческих способностей; задача учителя состоит в стимулировании ребенка к самовоспитанию и саморазвитию, что, в конечном счете, ведет к саморазвитию и самоактуализации личности; за ребенком априори признается самоценность его как индивидуальности и право на свободное развитие; ребенка необходимо рассматривать субъектом воспитания себя; воспитатели должны предоставлять детям свободу управлять жизнью своего сообщества путем совместного нормотворчества; педагогу предписано создание предпосылок равноправного диалога между учителем и учеником; организация активной жизнедеятельности детей должна, в конце концов, привести их деятельность к самостоятельности, а дисциплину – к самодисциплине; свобода ребенка должна рассматриваться прежде всего как возможность выражения потребности в самоутверждении.

В заключение можно отметить, что педагогические ценности менялись, меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Но для педагогики свободы незыблемым должно оставаться одно – чтобы ценностные ориентации на любом развивающем воспитательном пространстве всегда были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры и, если хотите, ее интеллигентности. А для этого необходимо задействовать ценности, которые связаны с удовлетворением полноценного человеческого общения, с расширением духовности и культуры. Что касается педагога, то ему, как ни в какой другой профессии, необходимо преодолевать шаблоны и стереотипы, догматизм и авторитарность, и постоянно видеть в каждом своем ученике Человека как универсальную ценность.

1.2. Ж.-Ж. Руссо как основоположник концепции свободного и естественного воспитания

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 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, он так до конца и не получил систематического образования. В своей работе **«Исповедь»** он пишет, как воспитывали и обучали его, как на долгие годы он запомнил ту мучительную нравственную боль, особенно насилие и несправедливость, которую оставили в его душе люди, любимые и уважаемые им больше всего на свете. Перепробовав множество профессий, уже сложившимся человеком, в возрасте тридцати лет Руссо приезжает в Париж, где над ним берет покровительство баронесса Варлен, обеспечив ему возможность учиться. 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 создал много книг, 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, в частности, его взгляды, по сути, бросили вызов общественному мнению. Он писал также о театре, о музыке, создал фундаментальное пособие **«Музыкальный словарь»**, написал ряд 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 насто-

роженно относиться к педагогическим идеям французского 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 **«Эмиль, или о воспитании»**, который вызвал крайне негативную реакцию со стороны властей и церкви, выразившуюся в конфискации и сожжении всего тиража, а также возбуждении против автора судебного дела. Не поняли этот роман и в России, куда его ввоз был за-

прещен 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 «Эмиль» 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 просто 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 больше горестей, чем деньги: любите других, и они будут вас любить; помогайте им, и они будут помогать вам; будьте их братом, а они будут вашими детьми» [85, С.61].

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 проводший с ним все эти годы воспитатель, исполнявший роль родителей. Здесь представлена также и идеальная, по замыслу Руссо, девушка, на которой женился Эмиль. Именно в этих двух системах воспитания – Эмиля и Софьи – раскрывается позиция Ж.-Ж. Руссо.

Итак, Эмиль воспитывается вдали от развращающего людей общества, вне социальной среды, на лоне природы. В современном Руссо обществе под термином «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, в соответствии с собственными естественными интересами**, и которая руководствуется в своей жизни **собственными природными способностями**. Он так и подчеркивает в своем романе о том, что природа создает человека добрым и счастливым, но общество его искажает и в связи с этим делает несчастным. 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»* [101, С.24]. Эти слова свидетельствуют о том, что Руссо не хотел бы доверить воспитание современному ему обществу, так как оно уродует человека и не достигает цели. Отсюда целью 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 отвлечь, чем соблазнить ребенка, если нет никакой выгоды подражать им. В деревне воспитатель легко 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»* [101, С.62].

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...

ями и тем, следовательно, менее он удален от счастья» [94, С.222].

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, по мнению философа, у человека формируется добрый нрав, если у него будет мало потребностей и не с кого будет брать пример, в то время как обилие потребностей и излишнее уважение к чужому мнению может сделать его злым. 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» [94, С.232], - 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 выступал 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. При этом Руссо призывал ничего и никогда не приказывать ребенку с тем, чтобы у последнего не было ощущения, что взрослый претендует на ту или иную степень власти 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»: *«Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получают юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желание заменить ее нашей»* [94, С.232]. 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 умеете удержать 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»* [94, С.236]. При этом он специально подчеркивал, что в каж-

дом ребенку 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 этим он 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:

ПЕРИОДЫ	ИДЕИ	СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
I. Младенческий возраст. 0 – 2 лет	Идея свободы	Физическое воспитание. Закаливание (не пеленать). Предупреждать капризность. Никакого режима.
II. Детский возраст: «Сон разума». 2 - 12 лет	Идея собственности: все приобретает собственным трудом. Идея дисциплины: метод естественных последствий.	Развитие органов чувств как основы развития ума. Отсутствие специального обучения грамоте. Включение в жизненные ситуации, позволяющие понять идеи собственности и дисциплины.
III. Отрочество. 12 – 15 лет	Идея умственного воспитания: а/ практическая (во главу угла ставятся ценности знания); б/ основа учения (т.е. непосредственный интерес как основ-	Умственное образование: а/ знания о мире, физике, географии, астрономии, математике; б/ знания реальные; в/ обучение ремеслу. Источником зна-

	ная мотивация); в/поисковый путь получения знаний (проблемное обучение).	ний ребенка является его опыт, создание жизненных ситуаций, способствующих обогащению опыта.
IV. Юность: «Период бурь и страстей» 15-17-18 лет	Идея нравственного воспитания	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 созидателем собственного поведения. Таким образом, основой всего в первые годы жизни ребенка является его физическое развитие, закаливание 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*» [94, 230].

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 сенсуалистом¹, 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, главное, создать для этого мотивацию. Непосредственный интерес он считал главным двигателем в познании неизведанного. Руссо подчеркивает значение любознательности ребенка, которое происходит в процессе его двигательной активности. Он считает, что за физическими движениями следует деятельность ума, ищущего знаний. Этот процесс он сравнивает с врожденным стремлением человека к своему благосостоянию; в случае невозможности его удовлетворить он начинает изыскивать

¹ Сенсуализм – учение о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления

новые средства для его достижения. 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 сломает 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. По его мнению, 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, пытливости 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 делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступать назад»* [94, С. 250].

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 действи-

тельно 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» [85, С. 201].

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. Это 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 ремесло, которое могло бы пригодиться Робинзону на его острове» [94, С. 245]. Таким образом, воспитатель ничего не навязывает своему воспитаннику, а способствует тому, чтобы тот мог почерпнуть знания из **собственного опыта**. Он давал конкретные указания учителю, которые, в конечном счете, сводятся к тому, чтобы научить

ребенка никогда не делать недостаточных или лишних усилий, что приведет к опыту рассудочной деятельности.

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.

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, считая, что чем старательнее замедлять половое развитие, тем больше молодой человек приобретет 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. В образе Софьи Руссо излагает свои взгляды на воспитание женщины, где он остается на старых феодальных позициях.

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, по-

сколькx именно там возможно естественное существование людей с неизврращенным сердцем, там они смогут совершить много благодеяний для людей.

Так заканчивается роман, в котором автор, изболчая 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;

- на первый план должен выходить прогрессивный идеал воспитания, при котором выступают в единстве умственное и физическое развитие, т.е. голова у Эмиля работает как у философа, а руки – как у крестьянина;

- 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.

Сегодня, в эпоху социально-политического и культурного развития общества, с высоты педагогических свершений у нас есть некоторое право сказать, что 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. Недаром, когда Песталоцци в 17 лет познакомился с книгой Руссо «Эмиль, или о воспитании», именно эта книга и решила его судьбу. Таким образом, теория «естественного воспитания» Ж.-Ж.Руссо для педагогики свободного воспитания, для формирования взглядов его деятелей имеет особую значимость. Руссо одним из первых сумел понять противоречивость прогресса буржуазной цивилизации с ее культом наживы и обилием несправедливостей. Выступая против предрассудков и пороков культурного общества, он противопоставляет ему «первобытную простоту», видя идеал социального устройства в договорном государстве-общине, где каждый человек свободен и счастлив. Для Руссо человек – это прекрасная и совершенная часть природы, имеющая от рождения право быть счастливым, и эту идею, и ее воплощение, можно увидеть в практике известных педагогов-гуманистов, что мы и постараемся раскрыть в последующих главах.

Глава II

Теория и практика педагогики свободы в реформаторских школах Европы

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.

Значительные достижения в области человекознания, растущее недовольство традиционной «школьной учебы» способствовали повороту в педагогическом мировоззрении и привели к возникновению на рубеже 19-20 веков множества реформаторских образовательных движений, ориентированных на ребенка. Это явление культурной жизни стало своеобразной «педоцентристской революцией» в воспитании, охватившей многие европейские страны. Кредо педагогики, основанной на принципах педоцентризма выразил Дж.Дьюи: *«Ранее центр притяжения в системе воспитания находился вне ребенка: в учителе, в учебнике..., вне инстинктов и деятельности самого ребенка. Изменения, которые происходят, состоят в смещении центров притяжения. Эти изменения напоминают революцию, произведенную Коперником, сместившим астрологический центр от Земли к Солнцу. Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращается воспитание, он центр, которому оно подчиняется»* [128, С.34].

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, да и гражданское общество 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.

Каждый из них привносил в теорию свободного воспитания нечто свое, выстраивая тем самым свою собственную концепцию, которая, в конечном счете, во главу угла ставила развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, при этом развивая у него социальное чувство как важный фактор его самореализации. Как это воплощалось в реальной практике педагогов-реформаторов, мы и рассмотрим на примере истинно подвижнической педагогической деятельности Г.Винекена, М.Монтессори, Р.Штейнера и А.Нейлла.

В связи с тем, что авторские модели представленных педагогов по-своему уникальны, их невозможно рассматривать по абсолютно одинаковым жестким схемам, а потому при сохранении общей логики данной книги каждый параграф последующих глав имеет свою специфическую внутреннюю структуру.

2.1. «Свободная школьная община» Г.Винекена

В начале XX века теоретические основы теории свободного воспитания уже были разработаны, а также вместе с тем и некоторые формы соответствующей школьной организации. В частности, жизнедеятельность воспитанников в «свободных школах» строилась как совместный труд в учебных классах, мастерских и на полях; более полным и содержательным становилась форма самообслуживания и самоуправления. Учителя находились с детьми весь день, развивая и стимулируя их индивидуальные черты и задатки. Главную роль при этом играла педагогически организованная нравственно-интеллектуальная атмосфера общения, а также выработанные и принятые всем сообществом данного образовательного учреждения нормы поведения.

К подобному типу школ относились, например, школа французского теоретика свободного воспитания Р.Кузине (создатель метода свободной групповой работы), «свободные школы» швейцарцев А.Ферьера (один из лидеров нового воспитания) и Э.Клапареда (предложил свою теорию игры ребенка, основанной на психологическом содержании). К школам, основанным на демократических

началах, относилась и «Свободная школьная община» немецкого педагога-гуманиста Густава Винекена. Основанная в 1906 г. в поселке Виккерсдорф (Тюрингия), эта школа просуществовала до 1933 года.

По расположению на лоне природы это образовательное учреждение часто причисляют к «новым школам», относящихся к педагогическому реформаторству, к «новому воспитанию», которое Дж.Дьюи назвал «коперниканским» переворотом в педагогике, поскольку саморазвитие ребенка стало теперь главным смыслом педагогической деятельности. Однако «Свободная школьная община» Винекена несколько отличалась от многих «новых школ» и, прежде всего, как педагогической концепцией ее создателя, так и внутренней организацией школы. И это главное отличие заключалось в том, что в ней учащимся была предоставлена свобода самим решать вопросы школьной жизни, участвовать в организации своей учебы и отдыха, а также в регулировании внутришкольных отношений.

В то время общепризнанным организатором движения новых школ в Германии считался Г.Литц, в сельском воспитательном доме которого работал Винекен (с 1900 по 1906 гг.). Результатом этой совместной работы явилась со временем книга Винекена **«Школа и юношеская культура»** (1913 г.). В ней он, в частности, дает отличия между «Свободной школьной общиной» и «Сельских питомников» Литца. В книге точкой отсчета дается ориентир для построения новой системы воспитания, для которой идеалом должно стать не религиозное и национальное начало, а формирование детской и юношеской культуры, иначе говоря, воспитание «нового поколения». Эти идеи Винекен и воплотил в своей «Свободной школьной общине» в Виккерсдорфе.

Следует отметить, что на мировоззрение Винекена большую роль оказала его связь с детским и юношеским движением, главным образом, движением «перелетных птиц» (Wandervogel), которое в свое время инициировали ученики видного представителя теории свободного воспитания Л.Гурлитта. Это движение из невинной романтики странствия школьников по Германии вскоре превратилось в молодежный протест против школьной тирании, против мещанства и пороков городской жизни. Неудовлетворенные своим настоящим и в связи с этим стремясь к самоопределению, молодые люди

пытались обрести себя на лоне природы в общении с простыми людьми. В этом движении Винекена привлекало то, что молодежь стремилась отказаться от порочной культуры взрослых. Поэтому желание молодых людей перестать быть придатком взрослых, начать поиск новых форм своей молодежной жизни, в которой будет больше свободы и красоты, сразу была взята Винекеном под защиту. Он пришел к выводу, что юности присущ свой этап развития личности, во время которой она должна быть по-своему ограждена от влияний извне, и с помощью опытных учителей и наставников иметь возможность овладеть собственной молодежной культурой.

Все это привело Винекена к осознанию необходимости формирования нового идеала школьного образования, которое необходимо строить, прежде всего, на идее самоценности юности. Поэтому цель школы он видел не в подготовке молодых людей к будущей жизни, а созданию особой культуры, того особого жизненного стиля, который только и может быть присущ юности. И именно школа должна культивировать этот образ молодежной жизни и стать понастоящему очагом юношеской культуры.

В то время Винекена увлекали идеи Ницше, в философии которого ему интересны были его положения об идеале нового человека, призванного уничтожить все лживое и враждебное жизни. Однако он вскоре понял, что сильная личность Ницше, его сверхчеловек нуждается в социальной наполненности, особенно в части развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизведения культуры. В философии Ницше наряду с идеей обособления человека Винекену не хватало идеи и приспособления его в условиях конкретного общества, иначе говоря, его социализации. Вот почему в последующем в концепции Винекена прослеживается синтез индивидуализма и коллективизма. Все это затем в виде теоретических положений Винекен изложил в **«Виккерсдорфских летописях»**, в книге **«Борьба за юность»** и различных журнальных статьях.

В них Винекен исповедовал новую социальную педагогику, в которой главной идеей являлся не культ отдельной личности ребенка, и, следовательно, слепое следование за его интересами и желаниями, а, прежде всего, их учет при организации воспитательного процесса на едином образовательном пространстве, в данном случае, общине, и формирование у молодых людей умения взаимодей-

ствовать друг с другом без противопоставления интересов индивидуума и общины.

Это была определенная педагогическая программа, которая во многом и определила характер «Свободной школьной общины» как союза учителей и учащихся, объединенных общими целями и интересами образования. По сути, Винекен построил демократическую опытно-экспериментальную площадку, где и были проверены на практике теоретические положения о необходимости самоопределения молодежи, а также познания самооценности юности. В конечном счете, в процессе дальнейшей жизнедеятельности «Свободная школьная община» в Виккерсдорфе и стала своеобразным центром юношеской культуры.

В следующей своей работе **«Новая молодежь»** Винекен сформировал ведущий принцип воспитательной системы в Виккерсдорфе – принцип взаимного уважения воспитателей и воспитанников, исключая унижение достоинства учащихся. На деле это означало, что каждый ученик в Виккерсдорфе имел право открыто выражать свое мнение по вопросам устройства школьной жизни, организации занятий, отдельных аспектов внеурочной деятельности, при этом отстаивая свою точку зрения. Принималось за незыблемое положение то, что любая попытка оказать авторитарное давление на личность учащегося отклонялась как незаконное. Именно такой уровень взаимоотношений, ведущий, по сути, к формированию стиля жизни в данном сообществе, и мог бы, по убеждению Винекена, *«способствовать осуществлению стремления каждого ребенка к нравственному совершенствованию не на словах, а на деле»* [134, С.29-32].

Таким образом, в контексте цели воспитания свободной, высоко нравственной и честной личности являлось и воспитание нетерпимости к насилию над свободой человека, к проявлению слепой веры в авторитет, постоянной готовности к толерантности и служению правде и добру.

Следующим важнейшим принципом организации школьной жизни в Виккерсдорфе был принцип свободы. Предписывалось, что воспитательный процесс отвергал элементы принуждения и акцент ставил на опыт свободной жизни учащихся, сами ставящих перед собой и сами решающих свои жизненные задачи. Этот опыт социальной жизни в данном образовательном учреждении содействовал

формированию у детей умения пользоваться своей свободой, которая, однако, и имела широкие возможности, но, тем не менее, в определенной степени была и ограничена. Это ограничение заключалось в том, что учащиеся не были свободны от посещения учебных занятий, трудовой деятельности, а также и дисциплины, что, по мнению Винекена, было необходимо для организации внутришкольной жизни.

Но несмотря на те или иные ограничения, имеющие свое обоснование, гуманистическая направленность воспитательной системы в Виллерсдорфе была налицо, ибо она находила свое отражение уже в самой целевой установке: воспитание нравственно свободной, гуманной и высококультурной личности. Воспитание высококультурной личности по Винекену означало подготовку подрастающего человека к социальной жизни, но не в плане его профессиональной подготовки, а, прежде всего, наполнение его духовным богатством и нравственными добродетелями, а также поднятие его интеллектуального уровня. Иначе говоря, Винекен мечтал о воспитании социально активной самостоятельной личности с развитым чувством собственного достоинства, умеющей пользоваться правом свободы выбора тех или иных форм и видов деятельности, а также и равного права голоса со взрослыми при решении всех вопросов школьной жизни.

Таким образом, в «Свободной школьной общине» Виллерсдорф культивировалась идея о праве ребенка на собственную жизнь. И это была не декларация, а насущная задача педагогического коллектива, который высшей нравственной ценностью в школе считал организацию школьной жизни на подлинно демократических началах. Такая установка практически создавала все условия для свободного обмена мнениями и высказываниями по любому вопросу, а также для формирования здорового общественного мнения. Общественное мнение, создаваемое детским сообществом, предъявляло ко всем детям совместно выработанные нравственные требования, касавшиеся законов и правил всей жизнедеятельности школьной общины. Это накладывало определенные требования и к позиции педагога, поскольку в этом случае он становился равноправным членом сообщества, и его голос имел одинаковые права с голосом любого ученика. Подобная атмосфера свободного волеизъявления содействовала, по мнению Винекена, формированию чувства ответствен-

ности перед собой и перед школьной общиной. Поэтому воспитанник в Виккерсдорфе чувствовал себя настоящим хозяином в школе, а не пассивным объектом воспитания.

Рассмотрим далее более подробно структуру детского самоуправления в Виккерсдорфе. Во главе школы стояла «школьная община», в которую входили все ученики и учителя. Община собиралась правлением школы или по требованию одной трети сообщества. Надо отметить, что практика созыва общего собрания в Виккерсдорфе не была похожа на школьные парламенты американского образца, где различные элементы самоуправления (выборы, президент, издаваемые законы, суды и т.д.) имитировали государственные органы власти. Отказ Винекена от подобного очень распространенного в начале XX века типа самоуправления имел свои основания. Он считал, что каждый член общины жил в ней на благо общего дела не в силу страха перед школьным судом, а, прежде всего, в силу осознанного чувства ответственности перед товарищами и школой в целом. Имитацию государственных структур Винекен считал игрой, в которой дети проигрывают роли взрослых. Поэтому организация жизни в школе опиралась, прежде всего, на соблюдение *«единства прав и обязанностей, свободы и авторитета, современности и будущего, природы и культуры, воспитания и самоуправления»* [133 С.174].

Итак, общее собрание в Виккерсдорфе собиралось, как правило, один-два раза в месяц для обсуждения и решения важных вопросов. При этом, однако, заранее намеченного определенного плана проведения школьной общины не было: она созывалась тогда, когда в этом возникала необходимость. Собрание продолжалось не дольше двух часов, сами же дети предупреждались о нем за сутки.

План работы в «Свободной школьной общине Виккерсдорф» разрабатывался педагогами совместно с воспитанниками, поскольку на этом образовательном пространстве и учителя, и учащиеся представляли собой особое единое сообщество, имеющие общие цели, общую стратегию, среди которой для Винекена главной было воспитание свободной и самостоятельной личности.

Школьная община рассматривала самые разнообразные вопросы, касающиеся всех сторон жизнедеятельности сообщества: правил совместного общежития, организации жизни школы, хозяйственных дел, задач на ближайшее будущее, кроме тех, разумеется, которые в

силу своего технического характера были в компетенции правления и учительского совета. Среди нравственных проблем рассматривались такие, как: вопросы о вреде курения, распития спиртных напитков, шуме в комнатах и спальне, о подарках ко дню рождения и т.д. Всегда вызывали здоровые споры вопросы о школьной форме, о каникулах, о спорте, о расходе средств на нужды школы, которые так или иначе затрагивали жизнь каждого члена сообщества.

Сразу было принято, что школьная община будет носить закрытый характер для всех посетителей, включая и родителей учащихся. Поэтому собрания всегда проходили в атмосфере серьезности, откровенности и доверия. Не игнорировалась ни одна реплика, ни одно мнение. Поэтому каждый присутствующий на собрании ощущал значимость ситуации «здесь и сейчас». Именно так, по мнению Винекена, и можно было выработать ту особую молодежную культуру, к которой стремились все дети.

Все, о чем говорилось на собрании, заносилось в протокол, а решения – в «Книгу законов общины». И с этого дня совместно выработанные правила жизни становились руководством к действию. Таким образом, стоявшая во главе школы Вилкерсдорф «школьная община» была не просто формальным воспитательным мероприятием, в то время новомодным явлением, а формой жизни, содержание которой формировала у воспитанников ответственность за порученное дело и содействовала удалению авторитаризма в отношениях взрослых и детей.

Исходя из этого, жизнь в Вилкерсдорфе и строилась в соответствии с общинными принципами взаимного уважения, взаимопомощи, доброжелательности, честности, ответственности и добросовестности к своим обязанностям перед всеми членами общины. Это создавало истинное «чувство общинности», которое не только объединяло всех вместе, но и порождало ощущение своей защищенности, столь актуальное в больших детских коллективах. Винекен, в связи с этим, отмечает, что за 18 лет среди восьмисот воспитанников он помнит только два случая, когда дети чувствовали себя обиженными и то на короткое время, поскольку те конфликты разрешились достаточно быстро и легко.

С течением времени в Вилкерсдорфе поистине сложилась действенная система самоуправления, которая предоставляла детям значительно больше прав в организации школьной жизни, нежели

это было, например, у основателя частных сельских воспитательных домов для мальчиков и юношей Г.Литца в Ильзенбурге, где воспитанникам поручались лишь незначительные должности. *«Если наша школа, - пишет Винекен, - может называться школой, то в особом смысле, поскольку – это община, добровольно сплотившаяся вокруг живого центра, а не учебно-воспитательная машина; в таком же смысле обычно говорят о философской или художественной школе»* [133, С.166].

Повседневное самоуправление в Веккерсдорфе осуществлялось Советом общины, который вместе с двумя директорами, попечительским советом и учительской коллегией решал все повседневные дела. Совет избирался из учащихся трех старших классов, собиравших не менее двух третей голосов на общем собрании. Так, к примеру, в 1914 году в Совет входили двадцать лучших учеников, которых выбирали из года в год. Постоянными органами Совета являлись его председатель, заместитель и секретарь. Они избирались также на школьной общине открытым голосованием сроком на один год.

Совет собирался один раз в две недели при закрытых дверях. Он обсуждал все общие дела, вносил предложения попечительскому совету, учительской коллегии и школьной общине. Совету также вменялось в обязанности вести историю школы. Кроме того, он выполнял функции своеобразного третейского судьи, который разрешал споры, возникавшие между членами сообщества. Однако следует отметить, Совет не разбирал нарушений дисциплины и не накладывал наказаний.

В функции членов Совета входили и некоторые рутинные обязанности, как-то: обеспечение порядка в комнатах для занятий, спальнях корпусах и других помещениях; надзор за младшими и помощь им; индивидуальная забота каждого члена Совета о двух-трех учениках младших классов, которая обычно сводилась к защите этих детей и контролю за их внешним видом. При этом у членов Совета не было никаких особых привилегий, они имели лишь дополнительные обязанности по руководству работой по самообслуживанию и самоуправлению. Они, по сути, несли полную ответственность за все, что происходило в школе, всю работу по поддержанию дисциплины и общественного порядка, отчетность перед школьной общиной, перед учительской коллегией и перед родите-

лями. С самого начала Винекен поставил условие, чтобы руководство школы никоим образом не контролировало работу Совета; и за всю историю школы не было ни одного случая, когда бы Совет обманул доверие администрации и школьной общины.

Все это создавало предпосылки к тому, что воспитывало у учащихся Виккерсдорфа чувство уважения к своей школе и гордости за нее, что Винекен считает основным условием эффективности системы самоуправления. Этому способствовала также и та гуманистическая атмосфера детского учреждения, которая уже по своему определению обеспечивала самочувствие защищенности каждого воспитанника в детском сообществе, чему, конечно, в немалой степени содействовала и система опеки старших и уважаемых воспитанников над младшими и собственно сама особая форма организации первичного коллектива в Виккерсдорфе.

Об этом говорит и следующее обстоятельство. Виккерсдорф по своему статусу был девятиклассной реальной гимназией, готовившей своих выпускников к поступлению в университет. Учебным процессом заведовала коллегия учителей, которая на своих «конференциях» решала все вопросы преподавания, учебного плана, распорядка школьной работы, а также и дисциплины. Что касается вопросов воспитания, то конференция решала их совместно с Советом общины. Так, например, когда однажды решением учительской коллегии из школы были исключены два ученика, то школьная община опротестовала это решение, ссылаясь на нарушение моральных норм и принципов общины, что вело, по сути, к проявлению неуважения к ней. Учительской коллегии ничего не оставалось, как согласиться с доводами школьной общины, тем самым негласно еще раз продемонстрировав ценности демократии и свободы.

Очень важное значение для укрепления действенности принципов общинности Винекен придавал системе первичных коллективов – так называемых «товариществ», которые представляли собой группу учащихся, добровольно объединившихся вокруг выбранного ими учителя или старшего товарища. Каждый новый воспитанник через две-три недели после поступления в общину должен был сам найти себе место в одном из товариществ. Два раза в год (перед зимними каникулами и в начале учебного года) воспитанник мог перейти из одного товарищества в другой. Следует, однако, сразу отметить, что эти товарищества являли собой неформальные объ-

единения и не были чем-то обособленным в общешкольной жизни, они все принадлежали к единой школьной общине, решавшей одни и те же цели и задачи.

Учащиеся объединялись в товарищества не только по взаимным симпатиям, но и по интересам. Так возникали товарищества литераторов, музыкантов, актеров, художников, спортсменов, путешественников, биологов, математиков, летописцев. И это было чрезвычайно полезно для детей, поскольку товарищества тем самым содействовали обогащению их кругозора, а также давало возможность практического общения и постижения многообразия человеческих отношений. Общение в товариществах носило неформальный характер, все дети и взрослые обращались друг к другу на «ты». Именно здесь, в атмосфере свободного общения, учитель мог завести с детьми душевные беседы на нравственные темы, обсудить с ними возникавшие конфликты, проступки и нарушения дисциплины.

Педагогическая практика в Виллерсдорфе была такова, что в нем фактически не применялись наказания. Нарушители общественного порядка записывались в журнал и их фамилии объявлялись на вечерней линейке перед всей школой. Если же кто-то особенно часто нарушал дисциплину, несмотря на усилия старших товарищей, или совершал серьезный проступок, то он должен был загладить свою вину полезным для всей школы делом за счет своего свободного времени. Иногда нарушения общих правил происходило в силу отсутствия навыков какой-то работы. Тогда ему помогали до тех пор, пока он не научится выполнять ее самостоятельно.

Несмотря на все преимущества самоуправления, Винекен тем не менее не считал эту форму организации жизнедеятельности коллектива учащихся универсальным средством, которое необходимо копировать и переносить в другую образовательную среду. Он был убежден в том, что эта система могла «работать» в Виллерсдорфе, прежде всего, потому, что здесь собрались единомышленники – учителя и ученики, объединенные общей идеей «юношеской культуры». Кроме того, в школе-интернате Винекена было небольшое количество детей без резких возрастных различий, которые с уважением относились к своему второму дому. И в этих условиях детское самоуправление действительно может иметь широкие полномочия, как это и было в реальности в Виллерсдорфе. Иначе само-

управление могло бы иметь обратный эффект, став обычным средством насилия одних учащихся над другими.

К этому следует добавить и следующий аспект. Несмотря на то, что Винекен провозгласил в своей свободной школе-общине полное равенство учителя и ученика, он, тем не менее, признавал и дисциплину как качественную характеристику организованности в сфере жизнедеятельности сообщества свободной школы-общины, поскольку понимал ее как важнейший компонент юношеской культуры. Он прекрасно осознавал, что дисциплина представляет собой определенную часть свободы, которая обеспечивает условия и возможность каждому быть самостоятельной, самодеятельной, творческой личностью, не умаляя при этом интересы других, интересы свободного развития всех. Винекен рассматривал дисциплину в аспекте свободного развития своих воспитанников, которая вносит с собой и некоторую долю самоограничения, но осуществляется на основе выбора, добровольного отказа от тех или иных своих желаний. Он понимал, что способность растущей личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах является предпосылкой возникновения моральной и социальной ответственности за свои поступки. Иначе говоря, свобода в таком случае становится не только отсутствием принуждения, но и подчинением долгу. Поэтому «Свободная школьная община» Винекена это не анархия безначалия, а своеобразная патриархальная демократия. Подобная система отношений, принятая в Вилккерсдорфе, благотворно влияла на всех детей: и старших, и младших. Общественное мнение данного детского сообщества помогало формировать у них такие нравственные качества, как честность, принципиальность, ответственное отношение к любому делу.

Формирование нравственных качеств учащихся в Вилккерсдорфе осуществлялось также в процессе их художественно-творческой деятельности. Винекен считал, что красота стимулирует учащихся к активной умственной деятельности, нравственному и физическому совершенствованию, воспитывает чувства гуманизма, любви к родине и уважения к другим народам. В связи с этим надо отметить, что увлечение художественным воспитанием было присуще многим реформаторским школам начала XX века. При этом воспитание при помощи искусств вовсе не означало замены нравственных идеалов эстетическими. Влияя на сферу человеческих чувств, художествен-

ное воспитание должно способствовать освобождению их от низменных инстинктов, развить деликатность, уступчивость, смягчить нравы и направлять к более высокой достойной жизни. Однако это все возможно лишь при соединении процесса формирования эстетического вкуса с практической художественной деятельностью самих детей. Поскольку Виккерсдорф был своеобразным свободным островком новой культуры молодежи, то вполне понятно обращение членов общины к искусству, которое пронизывало учебный процесс и внеурочную деятельность.

В «Свободной школьной общине» Винекена занятиями по искусству руководили талантливые педагоги. Так, занятия по изобразительному искусству вел художник-пейзажист Фриц Хафнер, музыкальными занятиями руководил композитор А.Хальш, литературными чтениями – автор книг по искусству и эстетике Мартин Лузерке.

Формы организации художественно-творческой деятельности в Виккерсдорфе были самыми разнообразными. Особое место занимали школьный театр и драматизация. Драматизация представляла собой художественное чтение произведений классической литературы и поэзии, постановку на сцене пьес Шекспира, Шиллера, Мольера. К подбору произведений относились весьма критически, выбирая лишь те пьесы и отрывки, в которых все действие подчинено какой-нибудь благородной мысли или идее, которые могли бы иметь место в реальной жизни. Учитывалось также, чтобы в спектакле участвовало как можно больше учащихся. Иногда дети сами сочиняли пьесы, посвященные сценам жизни Виккерсдорфа, которые всеми воспринимались с большим интересом и увлечением.

Репетиции проходили ежедневно по два часа в течение трех недель. К спектаклям дети самостоятельно готовили красочные декорации, сами придумывали и шили костюмы. Интересно, что даже музыку к спектаклю писали сами воспитанники. Таким образом, в процессе постановки пьесы включались все творческие товарищества, и плоды их деятельности находили здесь самое живое воплощение. Практически, в стороне не оставался ни один ребенок, всем находилось дело, и каждый в результате знал, что он тоже причастен к этому яркому зрелищу, которое рождалось в конце каждой учебной четверти. Традиционно раз в месяц театральная группа

школы показывала новую постановку и для жителей окрестных деревень.

Воспитанию тонкого художественного вкуса в Виккерсдорфе в незначительной степени служили занятия изобразительным искусством. И в этом плане особый интерес у педагогов вызывал метод ознакомления с произведениями выдающихся художников (*Bildbetrachtung*), который предполагал созерцание, а не обсуждение и критическую беседу по поводу избранных картин. При этом непосредственному рассматриванию картины предшествуют собственные наблюдения детей над окружающей природой, и лишь затем переход от жизни шел к картине. Это созерцание сопровождается беседой учителя, в процессе которого учащимся дается возможность совершенно свободно высказываться. Учитель же старается направить мысли учащихся в едином направлении, при этом исправляя неточности восприятия. Следующим шагом созерцания является вторичное обращение к наблюдению жизни и природы.

Параллельно с изучением произведений ведущих мастеров кисти, дети в Виккерсдорфе сами много времени посвящали рисованию с натуры, которое было тесно связано с лепкой, вышиванием, росписью тарелок, подставок и подносов, работой по дереву и металлу и другими видами ручного труда. Все это не оставалось бесследно, и часто, здесь же в общине, устраивались тематические выставки работ учащихся, что играло большую роль в самоутверждении детей в ребячьей среде.

Организовывая художественное воспитание в своей свободной школе-общине, приобщая детей к различным проявлениям искусства через их восприятие, Винекен тем самым подводил их и к художественному творчеству. Различные виды искусства входят в жизнь ребенка как часть окружающей его действительности, влияя на воспитание его чувств, вкусов и отношение к самой жизни. Наблюдая за воспитанниками, Винекен видел, как подрастая, ребенок входит в этот мир осознаннее, учась отбирать то, что наиболее близко его характеру. Таким образом, включенное в образовательный процесс художественное воспитание помогает развивающейся личности устанавливать связь с различными сторонами художественной культуры и делает возможным более продуктивное ее осмысление. Более того, Винекен понимал, что только тот, кто сам

писал, рисовал лучше оценить работу художника, чем тот, кто никогда сам этого не делал.

Создавая все возможности для организации художественного воспитания в Виккерсдорфе, Винекен всегда включал в воспитательный процесс также использование музыки и пения, тем самым обеспечивая и музыкальное развитие детей. Во всех звеньях школы-общины воспитанники постигали азы музыкальной грамоты и обучались игре на каком-нибудь музыкальном инструменте. Более того, в Виккерсдорфе существовала даже своя «музыкальная академия». Надо сказать, что в пробуждении любви к народной музыке и возрождении народных танцев и игр в этой школе немалую роль сыграло движение «перелетных птиц». Педагоги делали все, чтобы дети учились получать радость от народной песни. С самого основания общины здесь существовал большой хор и свой оркестр. Каждое воскресенье в школе организовывались музыкальные утренники, а по четвергам – музыкальные вечера. В остальные дни недели по группам и товариществам проводились беседы, посвященные жизни и творчеству известных музыкантов и певцов, звучащие их произведения.

Таким образом, организуя в школе-общине художественное воспитание, Винекен заботился о целостном раскрытии личности ребенка и о его адекватном отношении к окружающей действительности. Параллельно шло развитие его индивидуальных особенностей, его чувств, ума, воли, физических возможностей, а также нравственных представлений и собственно его роли в системе внутришкольных отношений. В вопросах художественного воспитания и творчества Винекен подходил и с научно-педагогической точки зрения, поскольку понимал, что это незаменимый и, по сути, достоверный показатель общего психологического и духовного развития ребенка. К этому следует также добавить и то, что в процессе художественного воспитания ребенок, сам того не замечая, всегда стремится к выражению собственного представления о мире, о самом себе и о своем месте в этом мире.

Забываясь о гармоническом развитии своих учащихся, в Виккерсдорфе уделяли немало внимания организации спортивных занятий, игр и планомерному физическому воспитанию. Ежедневно в любую погоду учащиеся делали утреннюю зарядку, заботились о рациональной одежде и питании. Большой популярностью у членов

общины пользовались походы, которые помогали им лучше узнать окружающий мир, закаляли их и приучали к заботе друг о друге.

Необходимо остановиться еще на одном аспекте организации внутришкольной жизни в Виккерсдорфе – проблеме трудового воспитания. Профессиональную подготовку здесь считали лишь данью времени и не рассматривали идеи трудового воспитания главными для определения направленности всего учебно-воспитательного процесса в школе. Тем не менее, педагоги Виккерсдорфа стремились к развитию у учащихся самостоятельности и активности, вооружению их определенными умениями и навыками трудовой деятельности. Основными видами трудового воспитания в Виккерсдорфе были самообслуживание, производительный труд (заготовка топлива и ремонт помещений), участие в различных сельскохозяйственных работах, а также сюда включался ручной труд в столярной и переплетной мастерских, мастерских по металлу и домо-водству.

Таким образом, весь учебно-воспитательный процесс в «Свободной школе-общине» Виккерсдорф Винекен строил, прежде всего, на идее самоценности юности, которая представляла собой новый идеал школьного образования. Суммируя выше сказанное, можно сделать некоторые выводы об основных характеристиках данного образовательного учреждения, которые позволили бы судить о его гуманистической направленности.

Во-первых, учебно-воспитательная работа в Виккерсдорфе была построена на принципе свободного развития ребенка, в связи с чем цель школы-общины заключалась не в передаче знаний, а в общем развитии ребенка, формировании у него исследовательского отношения к миру. На данном образовательном пространстве Винекенем осуществлялись основные принципы свободного воспитания: вера педагога в творческие способности ребенка, убежденность, что любое внешне влияние на его творческий потенциал оказывает тормозящее действие; акцент на приобретение ребенком собственного опыта, лишь благодаря которому происходит полноценное развитие личности; стимулирование активного отношения к жизни, культуре и потребности в самообразовании и самовоспитании; трактовка школы-общины как живого, непрерывно развивающегося организма; понимание роли педагога как старшего товарища, организации жизни детского коллектива на основе самоуправления. Исходя из

того, что педагоги в Виккерсдорфе целенаправленно следовали этим постулатам, ребенок в данной свободной школе-общине был действительным хозяином, а не пассивным объектом воспитания.

Во-вторых, педагоги в Виккерсдорфе заботились не о введении каких-то отдельных новых методов воспитания и обучения, а о коренной перестройке всей системы воспитания в целом, определив ее целевую установку как воспитание свободной, нравственной и гуманной личности. При этом в процессе воспитания ими успешно решались определенные требования, связанные со свободным развитием растущей личности, как-то: *осуществление воспитания в деятельности* (т.е. для успешного формирования опыта, знаний, взглядов и ценностей воспитанника, его потребностей, эмоций, воли, норм поведения необходимо вовлекать его в деятельность, иначе говоря, воспитывать – это значит организовывать разнообразную развивающую деятельность и вовлекать в нее детей); *связь процесса воспитания и активности воспитанника* (это означает, что ребенок только тогда развивается и формируется в деятельности как личность, если он осознает и проявляет себя как активное, самостоятельное существо, постепенно понимающее проблемы своего роста, и если его деятельности имеет для него личностный смысл и значение); *связь воспитания и общения* (т.е. формирование учащихся обусловлено характером общения всех участников процесса воспитания, куда входят и стиль поведения педагога и учеников, и отношения в группе и школе, а также и сама организация взаимодействия); *зависимость формирования личности от степени развития коллектива* (т.е. чем более организовано данное сообщество, чем прочнее отношения взаимной ответственности, чем выше умение взаимодействовать в разных объединениях, тем благоприятнее психологическая атмосфера для развития растущего человека) и т.д.

В-третьих, Виккерсдорф был настоящим социальным учреждением, в котором воспитанники учились самостоятельно разрешать все сложные вопросы школьной жизни и воспитания. При этом, как показала практика, в этой свободной школе-общине были представлены все механизмы социализации, как-то: внутренний диалог ребенка, в котором он рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные данному обществу сверстников, значимым лицам и т.д.; процесс неосознаваемого отождествления себя с другим человеком, группой или каким-то

образцом; овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательные в процессе взаимодействия со значимыми людьми; фиксирование ребенком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него важных объектов; следование какому-либо образцу, примеру и т.д.

В-четвертых, основу воспитательного процесса составляли содружества учащихся и педагогов – товарищества, которые содействовали утверждению особой общинной нравственной атмосферы, где учителей и школьников связывали отношения, основанные на взаимном уважении, доверии и понимания. Исходя из этого, данное развивающее пространство было организовано таким образом, что каждый ребенок здесь познавал и усваивал истинно человеческое (справедливость, добро, правду, полезность); проявлял свою индивидуальность; познавал себя как человека, созданного для созидания, творчества и труда; имел возможности для развития своих задатков, способностей и талантов; стремился к совмещению своих интересов, опыта и знания с интересами того сообщества, где он жил.

В-пятых, среди «сельских воспитательных домов» Вилкерсдорф был наиболее ярким образцом школьной общины, организация жизни которой строилась на началах сотрудничества граждан небольшого общества. Широкая система самоуправления обеспечивала крайний демократизм в жизни Вилкерсдорфа, где каждый ощущал свою защищенность, был уверен в своей значимости в детской среде. В жизни детского общества решающее и дисциплинирующее значение имели не авторитет и воля старших, а самостоятельно созданные законы внутришкольной жизни. Свободная школьная община в данном случае предусматривала полное равноправие учителя и учащихся, обеспечивала свободу каждого и одновременно дисциплину и порядок.

В-шестых, вся организация в Вилкерсдорфе содействовала развитию детской активности и самостоятельности: в общей работе община самостоятельно стремилась к разрешению самостоятельно избранных целей самостоятельно избранным путем. Развитию в учащихся самостоятельности Винкен придавал особое значение, поскольку он считал его одним из ведущих качеств личности. Именно оно помогает ребенку сформировать в себе ответственное отношение к своему поведению, а также умение ставить перед со-

бой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. По наблюдению Винекена, именно наличие самостоятельности у детей помогало им в осознанном и свободном выборе своего места в системе социальных отношений.

В-седьмых, в Виккерсдорфе ставили и решали задачу развития творческих сил ребенка, его самореализации в разнообразной деятельности с помощью искусства. Здесь признавалась самооценность детского творчества, важность развития спонтанной активности ребенка, которую педагоги тем не менее стремились направить в русло общественных интересов с тем, чтобы воспитывать не просто свободную личность, но гражданина общества и тем самым добиваться в нем достижения всеобщей гармонии.

Таким образом, мы видим, как в условиях «Свободной школьной общины» Виккерсдорф Г.Винекен создал воспитательное пространство, на котором культивировалась самостоятельная ценность юности и формировалась особая «молодежная культура».

2.2. Гуманистическая педагогика М.Монтессори

Изученные историко-педагогические материалы позволяют судить, что, будучи ярким представителем педагогики свободного воспитания, Мария Монтессори внесла серьезный вклад в развитие гуманистической педагогической традиции. Фундаментальной основой этой теории является признание самооценности индивидуальности и права личности на свободное развитие. Заслуга Монтессори состоит в том, что она не только дала психологическое обоснование значимости свободы для личностного развития ребенка, но и основала уникальное учебно-воспитательное учреждение «**Дом ребенка**», в котором была апробирована ее концепция обучения и воспитания, применяемая затем в школах, где и по сей день успешно реализуются ее идеи свободного воспитания.

Идеей свободного развития пронизана вся педагогическая концепция Монтессори. Создавая «Дом ребенка», она сознательно противопоставила свою концепцию той практике традиционной школы, которая опирается на режим, дисциплину и принуждение.

М.Монтессори и ее последователям удалось создать детское сообщество, в котором ратовали за развитие уникальности каждого ребенка – члена коллектива, за уважение и принятие его точки зре-

ния, формирование чувства собственного достоинства. Специальное изучение опыта школы Монтессори позволяет утверждать, что в организации жизнедеятельности детей в своем учреждении этот ученый избежала жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности, поставив во главу угла собственную активность и интерес ребенка. Для современной воспитательной практики несомненное значение могут иметь следующие педагогические условия организации жизнедеятельности детей, выявленные в данном пособии: вовлечение ребенка в деятельность, раздвигающую рамки его самоопределения и самоутверждения; наполнение деятельности гуманистическим содержанием; разумная и педагогически выверенная организация деятельности; ее эмоциональная насыщенность.

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система М.Монтессори представляет собой замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, прочно вошедшего в гуманистически ориентированное педагогическое течение. И главное, чем отличается ее школа среди различных авторских школ, это, прежде всего гуманизмом цели – созданием условий для максимального раскрытия индивидуальности каждого ученика, развития его личности, полноценной самореализации и самоутверждения; гуманностью методов и средств достижения поставленной цели, демократическим стилем управления и гуманистической окрашенностью конечного результата – возникновением чувства «мы» и у педагогов, и у учащихся, а также эмоционально комфортным климатом и культурой школы.

Именно в контексте свободного воспитания в школах Монтессори понимают воспитание как помощь в саморазвитии, ибо учителя формации Марии Монтессори искренне верят в то, что у ребенка есть своя миссия и «план строительства» своей личности. Здесь не воспитывают специально, поскольку в атмосфере свободы любая учеба и жизнедеятельность становится тем путем, по которому идет ребенок, образуя в себе человека.

Во всех школах свободного воспитания, куда входит и школа Монтессори, особая роль принадлежит душевной экологии, атмосфере, которая позволяет ребенку пройти свой путь познания без ненужных задержек.

Новое воспитание Монтессори 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»* [93, С.12]. Она 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 придерживались многие приверженцы свободного воспитания, которые были убеждены в том, что принцип свободы непременно согласуется с принципом саморегуляции, самодисциплиной, которая не навязана извне педагогом, а определена самим ребенком.

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.

Исходя из этого, ребенок для Монтессори – это растущее и развивающееся телесно-духовное единство, берущее свое начало из самой жизни. Поэтому с биологической точки зрения свободу в воспитании она понимала как создание наиболее благоприятных условий для физиологического и психического развития растущего человека.

Принципу свободы Монтессори, как и ее коллеги, придавала фундаментальное значение в деле преобразования педагогики. Если педагоги смогут создать условия для свободного развития ребенка, то, как полагает Монтессори, им удастся много достигнуть в развитии человеческого общества.

Создавая свою педагогику в контексте свободного воспитания, конкретную реализацию принципа свободы Монтессори видела в

создании условий для высвобождения внутренних созидательных сил ребенка, его спонтанной творческой активности. При этом конкретизация свободы ребенка предполагает, как считает Монтессори, границу, которая в отношении предметов и пространства определяется мерой, стоящей между такими величинами, как «слишком много» и «слишком мало».

Согласно теории свободного воспитания, по педагогике Монтессори свобода выбора и принятия решения, свободное осуществление деятельности ведет ребенка по пути формирования у него умения организовать свои собственные действия и поведение, быть «мастером самого себя».

Одним из важнейших аспектов, что роднит педагогику Монтессори с другими представителями свободного воспитания, является самореализация личности, которая представляет собой **созидаемую** педагогически подготовленной средой, воспитанием и самовоспитанием характеристику такого уровня развития личности, когда индивид достигает удовлетворяющее его состояние ощущения счастья.

В связи с выше сказанным приведем свойства, качества, параметры личности, культивируемые в школах свободного воспитания, к которым относится и школа Монтессори. Наиболее основными из них являются следующее:

- постоянное стремление к познанию других людей, установление взаимоотношений с ними, искренность и готовность к открытому диалогическому общению;
- способность к самоорганизации и саморегуляции;
- творческое проявление самостоятельности и умение отстаивать свои права в соответствующих ситуациях;
- последовательность в достижении цели и при этом проявление уверенности в себе;
- стремление личности к полному выявлению и развитию своих возможностей и задатков с целью превращения их в способности;
- стремление индивида развиваться в направлении все большей сложности, компетентности, зрелости и самодостаточности;
- осознание необходимости самопознания, потребности понимать внутренние переживания и адекватно их оценивать, а также умения изменить точку зрения на самого себя;

- постоянное стремление к актуализации собственного личностного потенциала;
- непрерывающаяся деятельность по созданию собственных потребностей, не противоречащим запросам других членов коллектива и необходимых обществу на данный момент социального развития;
- практическое осуществление собственных способностей и дарований через ту или иную сферу социальной деятельности;
- постоянное стремление быть настолько хорошим по нраву и умелым в какой-нибудь сфере деятельности, насколько это возможно;
- творческая направленность, не зависящая от того, чем человек занимается, а также стремление к **самоосуществлению** своей творческой сущности в процессе самодеятельности;
- способность находить каждый раз новое в уже известном;
- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Таким образом, идея свободы лейтмотивом проходит через всю педагогику Монтессори, по которой считается, что природный потенциал саморазвития у каждого ребенка уникален и неповторим. Каждый ребенок, каждый человек выявляет силу жизни и достигает реализации своих возможностей единственным, только для него характерным способом. Реализация возможностей ребенка происходит благодаря проявлению индивидуальных внутренних импульсов. И смысл человеческой жизни с этой точки зрения состоит в наиболее полном раскрытии своего духовного потенциала, о чем ратовали в своей повседневной педагогической работе М.Монтессори и все те, кто исповедовал идеи свободного воспитания.

Представленная далее обобщенная характеристика практики свободного воспитания М.Монтессори имеет особую актуальность и значимость. Главные среди этих положений: отказ от насилия и давления на ребенка в любой форме; обращение к личностному началу в человеке, к его внутренним силам и потенци; уделение внимания инициативе учащихся в познавательной деятельности; создание в школе атмосферы эмоциональной искренности, взаимного принятия и сотрудничества; гармонизация отношений личности и общества в целях эффективного взаимообусловленного раз-

вития; реальное, а не декларируемое равноправие взрослых и детей, отношения доверия и уважения между ними.

Педагогическая и научная деятельность М.Монтессори как психиатра и психолога, как детского врача и педагога-новатора, как религиозного философа и ученого-исследователя, наконец, как истинного подвижника новых гуманистических идей до сих пор вызывает искреннее восхищение. И, прежде всего, тем обстоятельством, что ее педагогическая система, получившая мировое признание и широкое распространение, являет собой самый яркий пример эффективной практической реализации идей гуманистической педагогики.

Свое предназначение на ниве педагогики М.Монтессори осознала в 30 лет. Глубокое знакомство с научной литературой и собственный практический опыт укрепили ее в убеждении, что проблема детей с отставанием в интеллектуальном развитии в большей мере не медицинская, а педагогическая. Эту идею она защищает на конгрессе в Турине, где ратует за открытие школ для умственно отсталых детей, став впоследствии активным членом Национальной Лиги, занимающейся их воспитанием.

В 1900 г. Мария Монтессори назначается директором Римского медико-педагогического института по обучению учителей работе с умственно отсталыми детьми. Именно здесь интенсивная работа с детьми и учителями привела ее к решению стать профессиональным педагогом. В этом же году она производит настоящую педагогическую сенсацию, когда ее воспитанники, так называемые «идиоты», на своеобразной олимпиаде превзошли детей из обычных учебных заведений по письму, счету и чтению.

Она начинает изучать педагогику и психологию. Однако еще больше ее привлекала антропология, а именно, вопросы эволюционного развития человека, природные факторы, влияющие на умственное развитие ребенка. В 1904 году она получает кафедру антропологии в Римском университете и проводит различные антропологические исследования в педагогической области. Параллельно изучает педагогику для умственно отсталых детей в медико-педагогическом институте. На это время приходится формулировка основ ее собственной педагогики. Она много работает с дидактическими материалами Сегена, совершенствует и дополняет их, пробует развивать свою собственную методику обучения детей письму и

чтению. Ее заявление о первичности письма, а не чтения у дошкольников стало настоящей революцией. Монтессори живо начинает интересоваться методикой работы со здоровыми детьми, и она решает продолжить учиться дальше. Теперь она изучает педагогику развития здорового ребенка. И вскоре ее идеи нашли свое воплощение в детище под названием «Дом ребенка», где она и применила на практике результаты своих наблюдений. Именно здесь в созданном ею дошкольном учреждении она внедрила свою систему, опыт которого затем обобщила в книге «**Метод научной педагогики...**» (1909 г.) и в последующих работах. В основание деятельности «Дома ребенка» она положила принцип единения школы и семьи, надеясь без изменения существующего строя, через благотворительные учреждения общественного воспитания поднять материальный и культурный уровень бедняков, способствовать эмансипации женщин и вместе с родителями осуществлять новое воспитание.

Феномен педагогики М.Монтессори заключается, прежде всего, в ее безграничной вере в природу ребенка, и в ее стремлении исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, и в ее ориентации на идеал свободной, самостоятельной, активной личности. Вера в ребенка – краеугольный камень педагогики М.Монтессори, наиболее полное выражение ее гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания, однако Монтессори пошла дальше своих «идеологических» соратников. Она сумела преодолеть присущий им негативизм по отношению к педагогическим методикам, якобы мешающим проявлению спонтанной активности детей. Наоборот, она сумела разработать до мельчайших нюансов метод, обеспечивающий максимальное развитие детской активности. Именно этим, прежде всего, и объясняется феномен жизнестойкости педагогики М.Монтессори, ее успеха и популярности на протяжении многих десятилетий.

М.Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию. Задача Мон-

тессори-педагога – создать максимально благоприятную для ребенка воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую его комфортное самочувствие, расцвет всех его способностей. Ребенок должен иметь возможность удовлетворять свои интересы, проявлять присущую ему от природы активность. Исходя из этого, она отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка и поставила вопрос об организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Монтессори требовала одного - предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М.Монтессори так же трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом.

Что же привлекало и до сих пор привлекает в идеях и методических разработках М.Монтессори? Прежде всего, это подлинный гуманизм ее воспитательной и образовательной системы, обращенной к природе ребенка, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В рамках, определенных педагогом, ребенок мог выбирать работу, которая нравилась ему и соответствовала его внутренним интересам. Он свободно и спонтанно упражнял свои чувства, более того испытывал удовольствие и энтузиазм от подобной деятельности, потому что поступал не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Другой доминантой системы Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка, рассчитанной и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе побуждения и поддержания детской активности. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретал чувство независимости и уверенности. Вместе с тем у него пробуждалась любовь к учению и формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Важной новацией М.Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоя-

тельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: «Помоги мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее это определение стратегии и тактики деятельности детей.

В связи с этим следует отметить, что свой метод М. Монтессори называла методом научной педагогики. Она считала, что любые практические действия, теории, модели оценки сущего могут строиться только на фундаментальных знаниях о развивающемся человеке, об антропологии человеческой жизни.

В отличие от своих предшественников Монтессори интересовалась именно жизнью ребенка, которого она отличала от взрослого человека. Это был чисто научный подход, потому что любые выводы делались не на теоретических рассуждениях, мистических предположениях или интуитивных догадках, а на основе строгих научных наблюдений, сделанных в лабораторных условиях. Эти научные наблюдения ясно показывали, что существуют процессы, которые нельзя обнаружить у взрослых, поскольку они протекают у них иначе, чем у детей.

В работе **"Разум ребенка"** Мария Монтессори определяла фундаментальный закон своей антропологии. Малыш в отличие от взрослого человека развивается не по направлению к смерти - он движется к жизни, потому что его задачей является построение человека во всей полноте его жизненных сил. Как только взрослая личность оказывается сформированной, ребенок исчезает. *"Таким образом, вся жизнь человеческого детеныша - это движение к совершенствованию себя, к завершению созидания в себе человека. Движение по жизни означает для ребенка рост и расширение возможностей личности: чем больше малышу лет, тем он становится умнее и сильнее. Его собственный труд, его собственная активность помогает добиваться интеллектуального роста и физического совершенствования, в то время как у взрослых с годами интеллект и физические силы скорее ослабевают".* [76, С.44]

Таким образом, изучение жизненного пути ребенка, проходящего в непосредственной близости от взрослых, именно изуче-

ние, а не вмешательство со своими воспитательными приемами и принципами, Мария Монтессори и положила в основу педагогической антропологии.

Как известно, в основу гуманистического образования XXI века положено признание ценности человека как самобытной личности, его права на свободное развитие, полное проявление личностных сил. Но это обстоятельство уже сто лет тому назад обусловило практическую необходимость изучения детства с позиции антропологии, понимаемую не в привычном узком, специальном смысле слова (учение о происхождении человека – антропогенез, морфология человека и этногенез - расоведение), а в широкой трактовке этой категории. Антропология в широком смысле слова представляет собой универсальную науку о человеке, включающую в себя комплекс человековедческих знаний.

Все, что М.Монтессори в свое время выявляла почти интуитивно, сегодня подтверждено антропологическими науками (педагогикой, возрастной и педагогической психологией, антропологией, медициной). Сегодня фактор свободы признается принципиально важным для развития и обучения. Поскольку учебный процесс по существу должен управляться главным образом мотивами, то это значит лишь одно: ребенок (да и взрослый тоже) учится только тому, что он хочет, что вызывает в нем интерес, где он может проявить свою активность, если ему дается время и свобода работать с предметами так долго, как он этого желает.

Таким образом, главной задачей воспитания Монтессори определила содействие свободному росту и развитию ребенка, помогая ему в нахождении путей для проявления своей жизненной энергии. Она глубоко была убеждена в том, что расти и развиваться ребенок должен сам, так, как ему подсказывает его природа, и этого за него никто делать не может. Поэтому она заменила механическое повиновение, принятое в старой системе образования, полной свободой ребенка. Ее система и основана, прежде всего, на любви ребенка к полезной деятельности, на его желании делать все для себя самому, на той радости, которая предоставляет ему преодоление препятствий.

Монтессори синтезировала целостную педагогическую антропологию, оснащенную богатым дидактическим и методическим инструментарием. В результате многолетней напряженной творче-

ской деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокой педагогической технологии, с успехом может быть перенесена в дошкольное, школьное и семейное воспитание.

Школа М.Монтессори - открытая система, далеко вышедшая сегодня за рамки педагогической теории и методики своей создательницы. Это - огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, постоянно расширяющейся и развивающейся, впитывающей в себя множество новых элементов и особенностей, обусловленных местом и временем использования, возрастом детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями составом семьи и другие.

Остановимся далее на основных педагогических идеях, которые выстрадала и реально воплотила в практику школы Мария Монтессори. К ним относится следующее: *создание подготовительной среды; принципы использования дидактического материала; развитие двигательной активности; «абсорбирующий дух» - духовная энергия; “тпете” – память ребенка; сензитивные периоды; развитие чувства упорядоченности; «поляризация внимания»; инкарнация; сенсорное воспитание (физиологическое воспитание; воспитание тишиной); ручной труд; организация процесса обучения; «сенсбилизация совести»; «космическое воспитание».*

Создание подготовительной среды. Согласно концепции Монтессори о свободном развитии ребенка, подготовка среды (а в связи с этим и подготовка учителя) составляет фундамент практической педагогики. Подготовленное окружение должно быть полностью сориентировано на физические и духовные потребности ребенка, на его внутренний мир, принципиально отличный от мира взрослых людей. Подготовленная среда – это, по сути, жизненное пространство, в котором ребенок может хорошо себя чувствовать и осуществлять свободную деятельность, направленную на познание окружающего мира и созидание собственного «Я». Это жизненное пространство ребенка органично перетекает в образовательное, которое нацелено, прежде всего, на то, чтобы он высвобождал свои природные созидательные силы. Окружающая его среда устроена таким образом, чтобы максимально побуждать к наблюдению, переживанию и действию. При этом, строгая упорядоченность педагогически организованного мира ведет ребенка и к упорядочению самого себя. Подготовленная среда стимулирует ребенка как к со-

зидательной деятельности, так и к игре, в которой речь идет о соблюдении определенных правил. Это образовательное пространство представляет мир ребенка, в котором подготовлены элементы упорядоченности для его интеллектуального и нравственного развития, что, в конечном счете, ведет и к стимулированию саморазвития растущего человека. В ходе свободной работы ребенка в подготовленной среде на него воздействуют многочисленные предметы – развивающий дидактический материал, который вызывает интерес и стимулирует к самостоятельной деятельности. Более того, как показывает практика, педагогически подготовленная по методу Монтессори среда в классе, а уж тем более, в условиях дошкольного образования, выполняет важную психосберегающую функцию для детей, поскольку обеспечивает уникальные возможности для развития **каждого** ребенка.

И хотя среда влияет на развитие ребенка опосредованно - содействуя или препятствуя собственно процессу развития, она, тем не менее, не может сама по себе создавать и творить его жизнь. Поэтому Монтессори-учитель максимально продуктивно старается организовать специально подготовленное культурное пространство, поскольку известно, что истинная свобода человека всегда сопряжена с освоением того, что его окружает. У ребенка, окруженного до поры таинственными предметами познания, книгами, энциклопедиями, лабораторными приборами, орудиями различных ремесел, появляется спонтанная ответственность за освоение всего этого богатства. Он концентрируется в работе с предметами-стимулами, и освобождение его духа приходит само собой, естественным путем, без каких-либо взрослых вмешательств и специальных педагогических приемов.

В своей книге **«Самовоспитание и самообразование в начальной школе»** М.Монтессори говорит о том, что только при создании гармоничной обстановки ребенок может плодотворно сосредоточиться на умственной работе, при этом, если мешать ему в его деятельности, то это значило бы совершать насилие над его жизнью.

Она указывала, что необходимо так организовать среду, чтобы она давала ребенку ту «пищу», которая ему необходима. С помощью такой «пищи» ребенок упражняет ум и самостоятельно развивает нравственные и духовные качества личности, причем

такие сложные, как терпение, постоянство в работе, искренность, приветливость.

При этом Монтессори придавала такой среде значительно более значение, чем просто средство для обучения и воспитания детей. Она видела в этом пространстве, прежде всего, возможность *«защиты ребенка от сложных и опасных препятствий, угрожающих ему в мире взрослых, убежище в шторм, оазис в пустыне, место духовного отдыха, признанное гарантировать его здоровое развитие»* [74. С.15].

Подготовленная таким образом дидактическая среда должна направлять активность ребенка на окружающие его дидактические материалы. Работая на этом, педагогически созданном пространстве, ребенок посредством собственной активности усваивает элементы культуры и, по сути, открывает для себя процесс учения.

В связи с этим педагогика Монтессори предъявляет и ряд принципиальных требований, которые содействуют наиболее эффективной реализации функций подготовительной среды, к которым относятся воспитание и собственно сам процесс обучения. К этим требованиям Монтессори относит следующие:

- *оснащение среды должно стимулировать ребенка к самостоятельной деятельности* (все предметы, подготовленные для ребенка, должны быть упорядочены таким образом, чтобы была ясной внешняя цель; это стимулирует интерес, который провоцирует повторение действия вслед за ее начальной операцией);
- *дидактический материал призван помочь ребенку постигать миропорядок* (каждый материал должен нести в себе информацию о предметах и явлениях природы, культуры, социума, их суть и многообразие связей, что в процессе самостоятельной деятельности ребенок усваивает, таким образом, обретая знания о мире и одновременно о своих возможностях);
- *в каждом дидактическом материале должна выделяться (выпячиваться) конкретная характеристика предмета или явления, подлежащая изучению* (т.е. материал конструируется таким образом, чтобы у ребенка постоянно акцентировалось внимание на конкретной учебной задаче, например, различение цвета, размера, объема предмета и т.д.);

- *любой дидактический материал, оснащающий подготовительную среду, необходимо делать эстетичным, притягательным для ребенка* (предметы, окружающие малыша, должны привлекать к себе цветом, блеском, красотой формы, иначе говоря, должны являть собой гармонию);
- *в оснащении и структурировании среды чрезвычайно важен учет периодов сензитивности в развитии ребенка* (наиболее качественно развитие познавательных способностей и качеств личности происходит, по мнению Монтессори, в определенные периоды жизни ребенка по мере его взросления, например, в три года – рисование, в четыре – различение форм предметов и т.д.);
- *общим требованием для всех используемых материалов на данном конкретном образовательном пространстве является их количественное ограничение* (этим достигается: 1 – формирование упорядоченного представления о мире; 2 – воспитание у ребенка понимания о необходимости согласовывать свои интересы с интересами других людей);
- *конструкция дидактического материала в обязательном порядке должна обеспечить ребенку возможность самостоятельного контроля за ошибками, проверку правильности своих действий и полученных результатов* (приучение ребенка при выполнении работы действовать вдумчиво, аналитически и четко);
- *соответствие оснащения подготовительной среды возрастным и индивидуальным особенностям ребенка* (для наиболее эффективного содействия проявлению внутренних импульсов у ребенка).

Убежденный противник классно-урочной системы, М.Монтессори решительно изменила облик помещений, в которых занимались дети. В «Доме ребенка» были установлены легкие переносные столики, маленькие стулья и кресла так, что даже трехлетний ребенок мог их легко переставлять в соответствии со своими потребностями. Тогда же появились и маленькие коврики, которые детям расстилали на полу и, лежа или сидя на них, занимались дидактическим материалом.

Педагогическим задачам, подчинена и архитектура школ Монтессори: помещения для индивидуальных и групповых занятий расположены вокруг общего для них внутреннего двора, где дети

знакомятся с природой (растениями, мелкими домашними животными).

Еще одна особенность - это открытые двери. Дети свободно перемещаются из комнаты в комнату, попадая туда, где занимаются более старшие. Открытые двери предполагают совершенно иные, чем в открытой школе взаимоотношения, атмосферу и организацию. Еще одна находка - перегородки между классами выполненные в виде низких, на уровне детских голов, стен. Иногда, чтобы сделать комнату более красочной, используют шторы. Эти низкие стены могут служить подставками для цветочных ваз с комнатными растениями и аквариумов с золотыми рыбками.

Исходя из этого, специально организовывается и Монтессори-класс, который охватывает ряд зон:

- **зону практической жизни** - имеет особенное значение для маленьких детей (2,5-3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты, крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро;
- **зону сенсорного развития** - дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами ткани;
- а также **зоны - языковую, математическую, географическую, естественнонаучную**, которые обеспечивают материалами для более эффективного умственного развития ребенка.

Поскольку в начальной Монтессори-школе дети живут в разновозрастных классах, то учебная среда младшего класса отличается от старшего. В свободной работе у младших упор делается на конкретные дидактические материалы, разумеется, более сложные, чем в детском саду. Их здесь остается много. Старшие же дети, уже умеющие хорошо читать и писать, предпочитают работать с учебными текстами, энциклопедиями, рабочими тетрадями и справочниками. В их классной комнате стоят книжные шкафы, полки с лабораторным оборудованием и некоторое количество пособий, которые носят тестовый характер.

Вместо уроков в начальной Монтессори-школе остается свободная работа. Дважды в день проводятся так называемые Круги (почти все они связаны с обсуждением событий, происходящих в жизни детей дома и в детском саду): перед началом занятий и перед завершением. Первый круг педагоги называют "рефлексивным" - это своеобразный настрой на предстоящий день. Второй Круг - информационно-дидактический. На него дети собираются по годам обучения, чтобы осуществить своеобразную сборку полученных в свободном полете знаний. Самые старшие называют эти вторые Круги погружениями, потому что в течение целой недели обсуждают какую-то одну важную тему из математики, из естествознания или из русского языка и пытаются разобратся в ней как можно глубже.

Таким образом, подготовленная среда, где к услугам ребенка представлен максимум средств для его обучения и воспитания, в конечном счете, служит главному – проявлению свободы, составляющей, согласно Монтессори, основу развития сущностных сил индивида. Эффективность процесса развития ребенка обеспечивается, как считает Монтессори, только посредством грамотно оснащенной и структурированной среды, где имеют место свобода выбора предмета деятельности и свобода осуществления этой деятельности, что в конечном счете ведет к самоопределению личности. Монтессори настаивает на том, что истинная активность ребенка только и может проявиться при соблюдении условий свободной организованной работы, в ходе которой педагог является не наставником, а только помощником, вмешиваясь в деятельность ребенка лишь тогда, когда ребенок просит о помощи или когда учитель, внимательно и вдумчиво наблюдая за детьми, находит свое вмешательство необходимым.

Принципы использования дидактического материала. Монтессори-материалы являются составной частью так называемой педагогически подготовительной среды. По своей ясности, структуре и логической последовательности они соответствуют сензитивным периодам развития ребенка. Материалы и их функции следует рассматривать во взаимосвязи с принятым М.Монтессори видением ребенка, с его антропологией. Они служат, прежде всего, тому, чтобы способствовать духовному становлению ребенка через соответствующее его

возрасту развитие моторики и сенсорики. Ребенок действует с материалом самостоятельно, его внутренние силы освобождены для того, чтобы постепенно, шаг за шагом, он мог стать самостоятельным, независимым от взрослого. Для ребенка Монтессори-материалы есть ключ к окружающему миру, с помощью которого он упорядочивает, структурирует и учится осознавать свои хаотические и неосмысленные впечатления о мире, постепенно вращая в культуру и современную цивилизацию. На собственном опыте учится понимать природу и ориентироваться в ней.

Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори, — так называемых материалов — достаточно быстро дало реальные результаты. Непрерывно экспериментируя — не над детьми, а только над материалами, — она все более и более совершенствовала их. Монтессори-материал — важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей. Продолжая линию одного из основоположников начального обучения И.Г.Песталоцци и теоретика дошкольного воспитания Ф.Фребеля, М.Монтессори создала дидактические материалы, которые, будучи важнейшей частью «педагогической среды», становились органичной частью жизнедеятельности ребенка.

Монтессори-материалы, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили М.Монтессори реализовать принцип самообучения, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми станками», «рамками с застегжками», фигурами-вкладышами и т.п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, что самое главное, упражняя собственную активность. Обстановка для этой, так называемой, внутренней мотивированной учебы должна быть стимулирующей, побуждающей детей к занятиям. При этом они работают и головой и руками: одно поддерживает другое. Ученики могут переделывать работу так часто, как они хотят, они повторяют это спонтанно, пока не почувствовали, что овладели материалом. Взрослым не нужно было указывать на промахи детей и их самоуважение не ущемлялось. Осваивая материалы, понимая взаи-

мосвязи между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений. В создании и использовании дидактического материала М.Монтессори выделила следующие принципы: *значимость материала для ребенка, изоляция трудности, контроль ошибок, постепенное усложнение материала по дизайну и использованию, возможность косвенной подготовки к дальнейшему обучению, последовательное абстрагирование материала от простых первоначальных функций.*

При этом при создании подготовленной развивающей среды и материалов представляется важным выделение принципа актуального и ближайшего развития, характеризующего разницу между тем, что ребенок способен сделать самостоятельно, и тем, на что он становится способен с помощью учителя. Каждое упражнение с дидактическим материалом Монтессори имеет две цели - прямую и косвенную. Первая способствует актуальному движению ребенка, а вторая - служит работе на будущее. Такой подход соответствует теории Л.С.Выготского, который видел движение ребенка от зоны его актуального развития к зоне ближайшего развития как путь от наглядной ситуации к абстрагированной.

В связи с этим важно отметить, что дидактический материал Монтессори и принципы его использования представляют собой особые дидактические средства, тщательно подобранные в соответствии с сензитивными периодами и образовательными потребностями детей. При этом ребенок имеет возможность выбирать, будет он работать один или в группе детей. Что касается воспитателя, то он вмешивается только тогда, когда его помощь действительно необходима и о ней просят. И это говорит о том, что в учебных заведениях Монтессори нет никакой безграничной свободы, только порядок и дисциплина, вводимые, однако, настолько, насколько они имеют смысл. Это видно по способу обращения с предметами, т.е. их применение направлено только на то, что сообразно их назначению и их особенностям.

Развитие двигательной активности. Касательно двигательной активности, Монтессори выдвигала следующий императив: ни военной, ни сложной гимнастики не допускается. В связи с этим для физического развития детей предлагалась гимнастика трех родов: гимнастика на аппаратах; вольная гимнастика; образовательная гимнастика.

Гимнастические аппараты устроены в соответствии с физическими свойствами детей. Так, например, имеется прибор, изобретенный Монтессори. Это невысокая, круглая лестница. Ступеньки этой лестницы по высоте и ширине приспособлены к росту детей. С одной стороны, лестница огорожена перилами, на которые дети могут опираться рукою. Эта лестница служит тому, чтобы научить детей правильно подниматься и спускаться по лестнице и вместе с тем приучать их к правильным и грациозным движениям.

Помимо различных специальных приборов есть еще более обыкновенные приборы; как-то: площадки для прыжков с высоты и на расстояние, веревочные лестницы с деревянными и веревочными перекладинами и т.п.

Вольная гимнастика в «Доме ребенка» состоит из маршировки под звуки песенки. Эта маршировка содействует укреплению легких и упражняет дыхательные аппараты. Вольная гимнастика производится на открытом воздухе, для чего при каждом «Доме ребенка» устраивается отдельная площадка.

Помимо маршировки, дети играют в мяч, бегают за обручами, прыгают через веревочку, играют в прятки, в пятнашки, в кошку и мышку и во всевозможные игры с пением песенок.

В «Домах ребенка» большое значение играет, так называемая, образовательная гимнастика. Детей приучают производить согласованные движения пальцев, подготавливающие к обычным действиям в жизни: так, например, их заставляют одеваться, раздеваться и т.п. Для этой гимнастики в «Доме ребенка» имеются различные приборы. Дети, например, играют в игры застегивания и расстегивания, зашнуровывания и завязывания бантов, все это им очень нравится, и они подолгу и терпеливо сидят и работают с этими приборами.

Таким образом, учитывая, что в период физического становления ребенок восприимчив к развитию способности осознанно регулировать свои движения, координировать их и точно выполнять, Монтессори и решает оснастить его среду специальным оборудованием. Практика показывает, что оно помогает задать ребенку ориентировочную основу деятельности, благодаря которой у него появляется возможность обследовать ситуацию и сформировать образ необходимых действий.

Большое значение в развитии у детей двигательной активности Монтессори придает и свободным играм, общению с естественной средой – природой. В связи с этим занятия в саду, уход за растениями, животными она расценивает как один из неотъемлемых путей воспитания ребенка.

«Абсорбирующий дух» - духовная энергия. Сущностью развития младенца Монтессори считает то самообучение, которое точно соответствует программе, заложенной в нем природой. И психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная ею особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс». У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть».

Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не обычным словесным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов - помощь в жизни ребенка, в его психическом становлении, в *«содействии разуму в разнообразных процессах его развития, поддержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей»* [74, С.78]. Естественно, для реализации подобной генеральной задачи и должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

Таким образом, Монтессори призывает обратить самое пристальное внимание на особенности детской психики, ее отличие от сознания взрослого человека. Монтессори исходит из того, что взрослый человек для получения информации из окружающей среды и последующей ее переработки использует силу мысли и силу воли, а у маленького ребенка еще не сформированы такого рода способности. Вместо этого природа дает ему неосознаваемую форму духовной энергии, которая наделена сознательной силой. Такой

вид энергии Монтессори называет «абсорбирующим духом», имея в виду ту особенность психики, которая позволяет ребенку целостно без дифференцирования воспринимать предметы и явления окружающей действительности. Большая роль в этом процессе принадлежит силам подсознания.

Характер восприятия с помощью «абсорбирующего» сознания Монтессори уподобляет действию фотоаппарата, который в течение короткого мига запечатлевает на пленке зафиксированное изображение, сохраняющееся в сознании человека на протяжении всей его жизни. Иными словами, по мнению Монтессори, в раннем детстве ум ребенка наделен способностью интуитивно «вбирать в себя» целостные картины природной и социальной жизни, осваивая, таким образом, продукты культуры своего окружения. А устанавливая связь с предметами окружающей среды, ребенок одновременно созидает и свою духовность. Тем самым он *«неосознанно впитывает в себя всю картину окружающего мира и постепенно переводит приобретенное из области бессознательного в сферу сознания»* [109, С.56]. Как указывает Монтессори, «абсорбирующий дух» к третьему году жизни ребенка уступает место далеко идущему в своем развитии осознанному постижению мира. В связи с этим она дает пример с изучением иностранного языка, которым человеку во взрослом состоянии не удастся овладеть в такой мере, в какой он овладевает в период детства. И для ребенка не важно, считает Монтессори, какую конструкцию имеет язык: сложную или простую. Язык, как и в традиции того места, где родился человек, навсегда входит в его сознание. В процессе развития ребенок постепенно становится не просто взрослым человеком, а представителем своего народа. Таким образом, когда речь заходит об «абсорбирующем уме» ребенка, то имеется в виду тайны его психики, которая имеет жизненно важное значение для человечества, а именно – тайны приспособления к окружающему миру.

“Mnme” – память ребенка. Смысл понятия «абсорбирующий ум» М.Монтессори связывает также с таким феноменом психики ребенка, как память. Ею было замечено, что процесс адаптации маленького ребенка в окружающем мире не связан с осознанным запоминанием, а кроется в другом виде памяти, а именно поглощение картины мира в сознание, т.е. память здесь связана с психической функцией сохранения информации о событиях и образах.

Употребляя понятие «mneme», Монтессори разграничивает натуральную, естественную и мнемотехнику (совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций). Иначе говоря, проводит различие между органическими функциями памяти и культурными приемами запоминания. В связи с этим она подчеркивает исключительную значимость органической основы памяти в процессе адаптации ребенка к окружающей действительности в дальнейшем развитии его активной волевой памяти. По характеристике Монтессори, «mneme» как память особого рода обладает способностью не только содействовать формированию характерных черт человека, но и сохранять их основу в активном состоянии в подсознании индивидуума. То, что ребенок формирует у себя в детском возрасте, навсегда остается в его личности.

Этим феноменом Монтессори объясняет приспособление людей к различным историческим эпохам. Ребенок приспособляется к тому уровню культуры, который он застаёт на момент своего рождения. Этот факт для итальянской ученой выступает в качестве аргумента к выводу о том, что *функция детства состоит в приспособлении индивида к окружающей среде, где он формирует модель собственного поведения.*

Размышления Монтессори об особой роли «mneme» можно найти в трудах Л.С.Выготского, который, в частности, отмечает, что *«именно примитивной памятью объясняется выдающееся запоминание детей, отчетливо проявляющееся в начальных двигательных навыках, легком усвоении речи, удержании огромного количества предметов и вообще образовании того основного мнемонического фонда, который достигается в первые же годы жизни и по сравнению с которым все дальнейшее накопление памяти представляется не более чем замедленным»* [32, С.250].

Функцию «mneme» Монтессори усматривает в способности сохранять следы прошлого опыта. На основе «mneme» ребенок овладевает речью, и дальнейшее развитие его памяти уже связано со значением того или иного слова, т.е. происходит «интеллектуализация «mneme», начинается переход к мнемотехническому запоминанию.

Во взрослом состоянии у человека, как известно, имеют место оба вида памяти. Однако именно в раннем детстве, в соответствии

с представлениями М.Монтессори, память занимает центральное место в процессе развития ребенка, и на ее основе строятся другие психические функции. Так, в непосредственной зависимости от памяти находится мышление, которое, тем не менее, как высшая ступень человеческого познания, позволяет получать знание о реальном мире, его предметах и явлениях, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания.

Проявление ребенком природной активности («абсорбирующего духа») Монтессори связывает также с наличием у него сензитивных периодов, которые и способствуют наиболее продуктивному выявлению успешной деятельности, включающую в себя и процесс развития памяти.

Сензитивные периоды. Наблюдения за естественным поведением детей позволили Марии Монтессори выделить особые периоды восприимчивости, большинство из которых протекают только в детстве, а во взрослой жизни перестают иметь большое значение. Она называет их психологическим термином "сензитивные фазы развития". Здесь Монтессори имеет в виду те возрастные периоды, в которых ребенок особенно чувствителен к соответствующим внешним воздействиям. Согласно современной психологии, сензитивность зависит от закономерностей органического созревания мозгов, а также от того, что некоторые психические процессы и свойства могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся других психических процессов и свойств. Например, сензитивный период развития языка у большинства людей кончается уже к 5-6 годам. Именно в этом возрасте ребенок начинает понимать все, о чем говорят с ним окружающие люди, и сам говорит настолько ясно, что его речь разбирает не одна мама.

С точки зрения Монтессори, сензитивные периоды характеризуются появлением у ребенка сильных внутренних побуждений, которые ведут его к собственной созидательной активности, в результате чего он способен на большие достижения в своем развитии, т.к. становится наиболее чувствительным к воздействиям определенных предметов, явлений и условий действительности.

В периоды сензитивности у детей, как отмечает Монтессори, развивается также особая, единственная в своем роде способность – делать эти предметы полезными для собственного развития. Бла-

годаря силе внутренней восприимчивости ребенок устанавливает связь между собой и внешним миром, проявляя самостоятельность и созидательную активность. Таким образом, он невольно создает благоприятные условия для своего успешного освоения окружающего мира и адаптации в нем. Причем, в периоды сензитивности ребенок, согласно взглядам Монтессори, проходит путь от неясности к действиям и посредством действий – к обретению ясности.

К другим фазам детской восприимчивости Мария Монтессори относила фазу развития движений и действий, социальных навыков и интереса к маленьким вещам. Ученая считала, что развитие определенной стороны психики связано со сменой предмета сензитивности, с временно выступающими на передний план инстинктами, благодаря которым ребенок обретает определенные способности.

Очень важен, по мнению Монтессори, период сензитивности к овладению ребенком устной речью. В течение этого периода внутренняя подготовительная работа психики ребенка скрыта от нас. Ребенок вслушивается в звуки речи как в своего рода музыку, благодаря чему у него появляется упорядоченное движение определенной группы мышц, которые, в свою очередь, изменяют характер производимых ребенком звуков. Отсюда, речь окружающих людей представляет собой материал, служащий средством для формирования у ребенка способности говорить.

Монтессори указывает на то, что длительность периодов сензитивности ограничена. Каждый сензитивный период служит тому, чтобы сделать возможным для живого существа обретение определенной способности. По завершению процесса ее формирования обостренная восприимчивость ребенка к определенному воздействию внешнего мира снижается.

Таким образом, задача воспитания в рассматриваемом контексте, по Монтессори, состоит в том, чтобы заботиться о предоставлении специфических условий для каждой фазы развития ребенка. В этом и состоит, собственно, смысл дидактических материалов Монтессори. Только когда окружающая среда соответствует внутренним потребностям развития ребенка, возможно и продуктивное воспитание нравственного начала растущей личности.

Развитие чувства упорядоченности. Одним из самых значимых сензитивных периодов в процессе становления личности Монтеessori считает период развития у ребенка чувства упорядоченности. Этот период, на ее взгляд, в определенной мере обнаруживает себя уже в первые месяцы жизни младенца, в то время как взрослыми он, как правило, не осознается. Для ребенка явление упорядоченности означает нечто иное, нежели для взрослого: для него упорядоченность имеет фундаментальный смысл с точки зрения получения возможности ориентироваться в окружающем мире.

Монтеessori исходит из того, что в период, когда органы чувств начинают развиваться, сознание ребенка хаотично. Поэтому, для того, чтобы ребенок воспринимал посредством своей сенсорной сферы предметы, свойства, процессы действительности в контексте определенной целостности, чтобы у него развивалось чувство упорядоченности, то, естественно, вокруг него должна быть структурирована определенным образом и среда. Благодаря этому, ребенок учится устанавливать отношения между предметами и явлениями, в силу чего мир становится для него смысловой целостностью. Параллельно с углублением понимания упорядоченности внешнего мира развивается и внутренняя упорядоченность, упорядоченность духовного мира личности. Природная активность ребенка, таким образом, направлена, в конечном счете, на созидание внутренней упорядоченности, что, в свою очередь, ведет человека к свободе и независимости.

Множество упражнений, направленных на развитие чувства упорядоченности, способствуют, в свою очередь, и развитию внимания, важность чего также постоянно подчеркивалось М.Монтеessori.

«Поляризация внимания». Раскрывая роль сензитивных периодов в психической жизни ребенка, М.Монтеessori останавливается также на их связи с процессом внимания. По ее мнению, направленность состояния сензитивности особо ориентирует внимание ребенка на определенные предметы и явления окружающего мира. Феномену внимания и связанному с ним процессу адаптации ребенка в природном и социальном мире отводится особое место в педагогике Монтеessori, поскольку внимание представляет собой особую значимость формы психической активности человека, как необходимое условие всякой деятельности. Более того, с феноме-

ном внимания, как известно, в современной психологии связывают все изменения, происходящие в процессах памяти, мышления, восприятия, воли и т.д.

В ходе наблюдений за детьми Монтессори пришла к своему собственному опровержению того, что внимание маленьких детей фактически неустойчиво и переходит от одного предмета к другому. Однако она заметила, что любого ребенка, увлеченного каким-нибудь интересным для него делом, почти невозможно отвлечь внешним раздражителем, поскольку он полностью погружен в свои действия и мысли. Таким образом, ею был открыт феномен, который проявляется у всех детей, оказавшихся в состоянии свободы занятыми той или иной работой. Этот феномен она назвала «поляризацией внимания» и охарактеризовала как *«величайшую манифестацию человеческого духа»*.

По мнению Монтессори, дети, находясь в состоянии поляризации внимания, как бы демонстрируют ту способность к концентрации, которая присуща гениальным людям, забывавшим все на свете, будучи всецело погруженными в конкретный акт творческой работы.

«Поляризацию внимания» Монтессори определяет как устойчивую реакцию, возникающую в связи с внешними условиями. В качестве главного внешнего повода концентрации она называет предметы окружающей среды, которые активизируют разбуженные внутренние потенции ребенка и способствуют их продолжительному эффективному проявлению.

Однако Монтессори специально отмечает, что состояние поляризации внимания может возникнуть только тогда, когда ребенку дают возможность свободно выбирать предметы для своей деятельности. И если предметы соответствуют актуальным потребностям ребенка, то они могут эффективно стимулировать его психические процессы. Предмет, не приспособленный к тому, чтобы стать определенным стимулом творческой деятельности, не только не поддерживает внимание, но и утомляет ребенка и даже вредит развитию способности к адаптации в окружающей среде. Причем для возникновения внимания и его «поляризации» важен даже не сам предмет как таковой, а то раздражение, которое он оказывает на ребенка, тем самым возбуждая его и способствуя к сосредоточенности.

В процессе поляризации внимания Монтессори выделяет три фазы. Первая – подготовительная часть начала деятельности, именно она открывает цикл активности ребенка. Первая фаза поляризации внимания отмечена действиями, направленными на поиск и выбор в своем окружении соответствующего предмета. Иногда ребенок может оставаться на необходимом ему предмете не сразу, однако в процессе поиска он приобретает опыт осуществления свободного выбора. Окончательное решение ребенка открывает вторую продолжительную по времени фазу – собственно деятельность, для которой характерны такие признаки, как: сосредоточенность на выбранном предмете; глубокое погружение в процесс деятельности с предметом; повторение собственных действий с данным объектом интереса. В течение третьей же фазы у ребенка происходит своеобразная аналитическая работа ума, которая приводит его к ясному пониманию смысла и результата своей деятельности.

При этом Монтессори указывает на то, что ребенок, который в окружающей среде свободно выбирает предметы и сосредотачивает все свое внимание на деятельности с ними, испытывает истинное удовольствие, которое можно назвать признаком здоровой активности функций его психики.

Монтессори считает, что деятельность в состоянии поляризации внимания способствует воспитанию у ребенка уравновешенности, ответственности и, наконец, воли и дисциплины. В связи с этим она предостерегает, что недопустимо прерывать или мешать деятельности ребенка, выполняемой им в состоянии поляризации внимания. Таким образом, если педагог заинтересован в развитии личности своего подопечного, он должен создавать такие педагогические условия, которые обеспечивали бы высокую степень концентрации внимания ребенка в процессе самостоятельной деятельности.

Инкарнация. Монтессори считает, что ребенок располагает внутренним планом созидания собственного духовного мира, а также особенностями своего развития, заданными природой. До поры до времени этот внутренний план скрыт от нас, и только впоследствии по внешним проявлениям ребенка можно в определенной степени составить наше представление о том, какие задатки скрыты в растущем человеке. Эти скрытые силы развития ребенка, по мнению Монтессори, находятся в центре его психики, в то время

мя как индивид вступает во взаимодействие с внешним миром прежде всего через посредство органов чувств и движений (относящихся к периферии психики человека). Исходя из этого, она сделала вывод о том, что надо таким образом организовать педагогическую работу, чтобы задействовать эту периферию психики ребенка, что, в конечном счете, приведет к его свободному развитию.

Однако для Монтессори в этом вопросе наиболее важной была следующая часть, а именно выход на передний план духовности ребенка. А для того, чтобы человек мог выразить себя (свои мысли, желания, потребности), его интеллект, его духовность должны получить внешнюю форму проявления. В связи с этим процесс воплощения духовной работы ребенка в те или иные конкретные формы внешнего выражения Монтессори называет *инкарнацией*. Иначе говоря, это явление она объясняет процессом перехода духовной работы ребенка в реальность: *«Духовный мир должен стать реальностью, чтобы проложить и облегчить ребенку путь к бытию»* [109, С 91].

Этот сложный скрытый процесс можно представить следующим алгоритмом. Вначале в младенце просыпается энергия, которая приводит в движение его тело и органы речи. Позже эта энергия дает ребенку возможность уже действовать в соответствии с волей. И только затем воля вводит человека в бытие. Следует отметить, что воля является существенным элементом процесса инкарнации. Так, дети от рождения наделены сильным стремлением к движению, однако маленькому ребенку поначалу очень трудно удается подчинить свои движения волевым процессам.

По мере развития личности происходит интеграция духовного и телесного начал, которая постоянно совершенствуется. Причем Монтессори отмечает, что речь идет не просто только о том, что духовное со временем обретает свою реальность, или что духовный мир человека формируется на основе физической активности. Речь идет о том, что духовное и физическое образуют единство и целостность. И это единство выступает решающей предпосылкой развития ребенком собственного «Я». По Монтессори, именно благодаря инкарнации ребенок адаптируется по отношению к окружающему миру, осваивает материальную и духовную культуру и тем самым развивает свои собственные возможности.

Таким образом, выдвигая на передний план явление инкарнации, Монтессори ставит в центр педагогики ребенка с точки зрения целостной личности, воплощающей в себе единство процессов духовного и физического развития. Раскрывая природу этого единства, Монтессори и акцентирует внимание на значении развития органов чувств, руки, процесса восприятия в духовном становлении человека.

Сенсорное воспитание (физиологическое воспитание). Монтессори была убеждена (и в своей практике находила тому подтверждение) в том, что именно в раннем и дошкольном детстве развиваются ощущения человека. Вот почему сенсорное воспитание Монтессори считала основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Развитие ощущений, совершенствование органов чувств ребенка представляют собой, по Монтессори, «физиологическое воспитание», которое, в свою очередь, является основой психического воспитания. Иначе говоря, сенсорные процессы (ощущения, восприятия, представления) – это чувственная ступень познания, обуславливающая умственное развитие человека. В связи с этим сенсорное воспитание обеспечивает переход от чувственного к рациональному познанию, от восприятия к мышлению. Значение развития сенсорных процессов Монтессори видит также в совершенствовании практической деятельности ребенка, в подготовке его к эстетическому и нравственному воспитанию.

Поскольку у маленького ребенка сенсорная сфера далеко не совершенна, то развитие у него ощущений, восприятия и представлений требует, как считает Монтессори, специально организованного восприятия, которое необходимо методично вести с младенческого возраста и продолжать в течение всего периода подготовки ребенка к жизни в обществе. Таким образом, Монтессори правомерно считает, что в педагогике одно из самых главных мест принадлежит воспитанию чувств.

Итак, согласно Монтессори, детство – время образования различных видов психосенсорной деятельности. Поэтому в этот период и важно именно педагогически регулировать чувственные стимулы, чтобы ощущения, получаемые ребенком, развивались рационально. Такое воспитание ощущений сможет подготовить фундамент, на котором зиждется ясность и целеустремленность натуры.

В связи с этим дидактический материал, оснащающий педагогически организованную среду, структурируется в соответствии со следующими выделяемыми Монтессори направлениями сенсорного воспитания:

1. Воспитание общей чувствительности: тактильное чувство (ощущение прикосновения), термическое (ощущение теплоты), барическое (распознавание атмосферных явлений), стереогностическое (распознавание твердого, мягкого и т.д.).
2. Воспитание чувства вкуса и обоняния.
3. Воспитание чувства зрения: зрительно-различительное восприятие размеров; зрительно-различительное восприятие форм; зрительно-различительное восприятие цветов.
4. Распознавание звуков.

К каждому из этих направлений Монтессори конструировала соответствующий материал, упражнения, с помощью которых ребенку давалась возможность развивать определенную сферу чувств. Они служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое должно было стать основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Монтессори была убеждена в том, что в каждой фазе развития ребенка педагог должен выявлять все его возможности, иначе, как она считала, не удастся наверстать потерянное. Но она не дифференцировала отдельные этапы развития в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет), она считала, что это возраст не приобретения знаний, а период формального упражнения всех сторон психической активности, которые стимулируются сенсорной сферой. Внимание, воля, сосредоточенность, память, способность сравнения – все тренируется в процессе сенсорной деятельности. К этому следует добавить, что большое внимание М.Монтессори уделяла упражнениям осязательно-мышечного чувства, поскольку оно необходимо будет в будущем ребенку для целого ряда профессий.

Сенсорный Монтессори-материал развивает все органы чувств. Он дает возможность узнавать все необходимые свойства предметов: величину, объем, форму, цвет, вкус, вес, поверхность. И ребенок, таким образом, впоследствии переносит эталоны качеств и свойств предметов на реальное окружение. В Монтессори-группе ребенок вступает в контакт с конкретными объективными качествами

предметов, с неким измерительным масштабом, который он перенесет впоследствии на обычную повседневную жизнь.

Воспитание тишины. Воспитание тишиной, введенное Монтессори, представляет собой процесс, направленный на достижение более высокого уровня развития ребенка. Способность наслаждаться тишиной приводит детей к духовным открытиям, оказывая благоприятное воздействие на их способность к концентрации внимания и на развитие воли. Короткие упражнения /2-5 мин./ в абсолютном молчании возбуждают в ребенке также чувство собственного достоинства, учат их управлять своими мускулами, удерживать свой язык и приучают к терпению. Эти упражнения приводят к успокоению детской нервной системы, поскольку представляют собой не только гигиенический аспект в этой сфере, но и являются лучшим стимулом для проявления волевых центров. Более того, гимнастика воли, как и гимнастика мускул, считала Монтессори, приносит больше пользы в том случае, если исходит от самого ребенка. Она всегда отмечала, что в человеке моральная и социальная воля тем сильнее выражается, чем больше он хочет управлять собственными инстинктами и чувствами.

При этом состояние тишины Монтессори характеризует как абсолютную неподвижность, связанную с погружением в себя. Для вхождения детей в подобное состояние она и ввела «уроки тишины», представляющие собой коллективную форму упражнения. Перед началом такого урока дети убирают все со столов и принимают удобную позу. Затем педагог вербально показывает им, что такое тишина, произнося, например, такое: «Ш-ш, тише, тише! Еще тише, чтобы были слышны стенные часы и полет мошек».

Далее упражнение начинается с демонстрации педагогом поз молчания; учитель встает, садится, при этом делая все это в полном молчании, даже не шевеля пальцами. Он привлекает внимание детей к состоянию своей неподвижности, к положению ног, туловища, рук и головы, к характеру дыхания и предлагает им держать себя так же. Дети начинают подражать и стараются даже выполнить это лучше учителя.

Чтобы усилить состояние тишины, затемняются окна. Комната погружается в полумрак. Детей просят закрыть глаза и положить головы на руки. В полутьме воцаряется абсолютная тишина. После этого учитель шепотом начинает произносить имена детей.

Одним из вариантов таких упражнений является прием, когда в тишине педагог начинает производить разного характера шумы и звуки. Вначале они сильно контрастируют, но постепенно становятся все более сходными. Иногда педагог предлагает детям провести сравнение этих шумов и звуков.

Что касается технологии «урока тишины», то она состоит в следующем: вначале идет разъяснение и подготовка урока; затем следует акт подражания; далее происходит отказ от активности; после этого начинается собственно погружение в молчание и уже после всего этого наступает завершение упражнения.

Следует отметить, что после ознакомления с тишиной детей учат приучать к распознаванию различных звуков, т.е. уроки тишины органично затем переходят в упражнения остроты слуха.

Ручной труд. Как известно, фактором развития человека является, прежде всего, его деятельность. Именно разнообразные виды деятельности, вовлекающие в свою сферу различные органы человеческого организма, разные стороны личности (интеллектуальную, эмоционально-волевую, поведенческо-деятельную), позволяют развивать все качества и свойства личности, как-то: психические процессы (восприятие, ощущение, воображение, внимание, память, мышление, речь); направленность личности (потребности, интересы, склонности, убеждения, мировоззрение); задатки и способности, темперамент и характер и т.д. И именно в деятельности, вступая в общение с другими людьми, с предметами, явлениями окружающего мира, ребенок накапливает знания о мире, развивает и совершенствует свои навыки и умения, формирует привычки, вырабатывает критерии оценки жизненных явлений, которые помогают ему оценивать все окружающее и вступать с ним в определенные взаимоотношения. Для Монтессори в этой связи чрезвычайно важно было понимание сути, назначение организуемой разнообразной деятельности детей, ее педагогического смысла.

При всей привлекательности игры, как катализатора активизации жизнедеятельности ребенка, удельный вес ее имел, конечно, свои разумные пределы, ибо такой аспект как ручной труд также занимал свое достойное место в общей системе учебно-воспитательного процесса в школе Монтессори. С одной лишь оговоркой, что он как деятельность был организован не по обязанности, а, прежде всего, с опорой на интересы ребенка. При этом она,

однако, считала, что лень и отвращение к труду (как, впрочем, и к собственно занятиям), в конечном счете, деморализует детей, а потому основой нравственного воспитания является трудолюбие. Сама Монтессори видела в труде большую преобразующую силу, способную обеспечить поступательное развитие каждой личности. Необходимость, в частности, ручного труда, его значение в нравственном развитии ребенка была для нее аксиомой, и задачу свою она видел в том, чтобы это могли осознать и ее воспитанники. Можно много декларировать о пользе труда в части его благотворного влияния на физическое развитие, на формирование товарищеских отношений и взаимопонимания, выработки жизненной сноровки, творческой смекалки, сообразительности и т.д., но Монтессори не превращала свои призывы в обычные лозунги. Ручной труд она рассматривала лишь как средство, которое должно помочь ребенку в самоопределении и самореализации. Поэтому она придавала большое воспитательное значение работам детей на огороде, уходу за растениями и животными и просто физическому труду.

Наблюдая за детьми, она видела, как у них возникает любовь к природе и ко всем проявлениям жизни. При этом воспитанию трудолюбия Монтессори придавала большое значение и, прежде всего, с точки зрения его как личностного качества. Она справедливо полагала, каким бы рутинным, а иногда и немотивированным было задание, каждый ребенок должен стремиться к тому, чтобы добросовестно выполнять его. Поэтому Монтессори всегда старалась связать мотивацию труда с природой ребенка, будучи убежденной в том, что труд является важнейшим элементом в воспитании нравственного начала в личности ребенка.

В занятиях ручным трудом Монтессори видела также действенный способ развития моторики ребенка. Особое внимание она уделяла лепке из глины, из чего дети выделывали маленькие вазы, кирпичики, черепички. Одной из первых работ детей, например, была простая ваза из красной глины. Затем появились более сложные работы – узкогорлые вазы, треножники, амфоры. Дети уже с пяти-шестилетнего возраста начинали работать на гончарном круге. Из кирпичиков, которые сами обжигали, они строили маленькие домики для цыплят.

Таким образом, в использовании ручного труда Монтессори видела психолого-педагогическое обоснование, поскольку, во-первых, сам процесс изготовления предмета уже активизирует деятельность, во-вторых, в ребенке пробуждаются и развиваются технические и художественные задатки, и, в-третьих, в процессе общения с другими учениками, у ребенка формируются социальные склонности и способности.

Организация процесса обучения. Главная форма воспитания и обучения по Монтессори - самостоятельные индивидуальные занятия детей или специально разработанный Монтессори урок, основа которого - ясность, простота и объективность, то есть максимальное сосредоточение ребенка на предмете занятий. Групповое занятие никогда не продолжается долго, занимая максимально около четверти часа. Целью группового занятия является не научить детей чему-то, а, прежде всего, пробудить их заинтересованность. Если дети во время группового занятия почувствовали интерес к чему-либо, у них возникает мотивация для дальнейшего изучения этой темы.

Монтессори считает, что оптимальное количество детей в группе тридцать-сорок человек. Группы состояются из детей различного возраста (разница, по крайней мере, три года) благодаря этому уделяется постоянное внимание социально-эмоциональному развитию детей. Работа в таких разновозрастных группах ставит высокие требования к социальным навыкам детей: если один ребенок работает, другой не может бездельничать; если один занят с каким-либо материалом, другому приходится ждать, пока наступит его очередь. При этом количество экземпляров того или иного материала сознательно ограничивается, таким образом, дети учатся не только работать вместе, но и договариваются о том, кто первый будет использовать определенный материал. Гетерогенный состав требует терпимого отношения членов группы друг к другу. Каждый ребенок оказывается связанным с другими, с которыми он должен научиться сотрудничать. В группе он узнает не только возможности и недостатки других, но и свои сильные и слабые стороны.

Урок должен даваться исключительно на основе индивидуально-го подхода. Так как двое детей в один и тот же момент не могут находиться на совершенно одинаковом уровне развития, наилучший

момент для этого особого урока не будет совпадать в двух разных случаях. Свободные дети не обязаны оставаться неподвижно на своих местах и прислушиваться к учителю или присматриваться к тому, что он делает, поэтому коллективные уроки в школе Монтессори имеют весьма второстепенное значение и зачастую почти совсем упразднены.

Для Монтессори основной урок представляет собой конкретное впечатление ребенка от соприкосновения с внешним миром, который предстает перед ним в своей четкости и упорядоченности и отличается от различных контактов, в которые ребенок постоянно вступает в окружающей его среде. Чтобы этот контакт носил четкий и ясный характер, учитель должен в совершенстве изучить материалы и заранее, путем добросовестной практики, определить точный способ презентации упражнения.

В дополнение к точности и упорядоченности М.Монтессори определила и конкретные требования к уроку, например, простота ("*ничего, кроме безусловной истины*") и краткость ("*веди счет словам своим*"); Длительность урока незначительна - от 0,5 до 2-3 минут. Урок должен исходить от самого ребенка, а не от взрослого. Учитель, наблюдая за детьми, должен понять, когда можно перейти к уроку, создать соответствующую атмосферу и установить личностный контакт с ребенком. На коврик (или на столе) должен лежать только материал для урока для того, чтобы, как говорила Монтессори, ограничить поле сознания ребенка предметом урока. Сначала учитель показывает всю последовательность действий при работе с материалом. После этого он предлагает ребенку попробовать использовать материал так, как только что было показано, если ребенок понял презентацию, он переходит к самостоятельной работе, а учитель наблюдает. Чтобы не задевалась свобода ребенка, необходимо соблюдать следующие условия: нельзя заставлять ребенка выполнять показанное упражнение; если ребенок после презентации работает с материалом неправильно, его ни в коем случае нельзя порицать за это. Таким образом, основным руководством для ведения урока является метод наблюдения, который включает также свободу и самостоятельность ребенка.

Узнать, как правильно использовать материал, — по мнению М. Монтессори, — только начало его полезности для ребенка. Настоящий рост ребенка, проявляющийся в развитии его психической

природы, происходит в процессе повторения этого использования. Этот процесс происходит в том случае, если ребенок понял идею упражнения, и эта идея соответствует его внутренней потребности. После периода повторения упражнения в его первоначальной форме возникает еще один феномен — ребенок начинает создавать новые способы использования материала, часто комбинируя несколько взаимосвязанных упражнений или сравнивая материал с соответствующими объектами в окружающей среде. Этот "взрыв" творческой активности становится возможным благодаря внутреннему развитию ребенка в сочетании с творческими возможностями, скрытыми в замысле материалов. Так как ребенок не знает, что многие из его открытий в отношении материалов были уже сделаны раньше другими, эти открытия по-особому принадлежат ему, давая волнующее ощущение открытия нового для него.

Надо отметить, что для Монтессори вопрос об интеллектуальном развитии является лишь вопросом об организации помощи малышу в его естественном развитии. Технологии обучения только лишь подтверждают и помогают, а не форсируют и не насилуют природу ребёнка. Только уважая и всматриваясь в малыша, учителя и все, кто по роду своей деятельности занят обучением и развитием ребёнка (дошкольника), должны способствовать его продвижению по пути самостановления. Монтессори-учитель идет вслед за ребенком, раскрываящим свои внутренние возможности.

Для обучения письму и чтению Монтессори выработала свою систему, которую она начала прорабатывать в то время, когда занималась со слабоумными детьми. Тогда ею и был придуман педагогический материал для обучения письму и чтению. Сначала это были буквы, тщательно вырезанные из дерева, затем она стала наклеивать раскрашенные буквы на картон, и научила детей обводить каждую букву сначала пальцем, а потом палочкой. Однако раскрашенные буквы не соответствовали цели воспитания. Ребенок не мог сам поправлять ошибки пальцем и забывал очертания букв, как только у него ослабевало зрительное внимание. И только когда стали вырезаться буквы из наждачной бумаги и наклеиваться на гладкий картон, дело пошло, как по маслу.

Занимаясь со слабоумными детьми, Мария Монтессори пришла к убеждению, что раньше, чем учиться писать, ребенок должен приучить свои мускулы управлять ручкой пера, поскольку

нельзя ребенка одновременно обучать владению пером и учить его воспроизводить определенные фигуры.

Изучение буквы начинают с гласных, а потом переходят уже к согласным. Причем, как считает Монтессори, для того, чтобы перейти к согласным, достаточно знать хотя бы одну гласную, чтобы можно было переходить к составлению слов.

М.Монтессори из опыта убедилась, что ребенок не одновременно учится читать и писать, а вопреки общепринятому мнению, он учится писать раньше, чем читать, так как, по ее мнению, ребенок, прочитывая написанное слово, переводит буквы в звуки, как переводил звуки в буквы, когда писал слово. Ведь раньше, чем написать слово, он уже знал его.

Что касается обучения счету и арифметике, то в школах Монтессори детей учат счету и первым арифметическим действиям приблизительно такими же методами, какими их обучали чтению и письму в детском саду или дома, т.е. при помощи разнообразных игр, забавляющих детей.

Поскольку, как правило, трехлетние дети обыкновенно умеют считать до трех, то они сравнительно легко научаются считать предметы. При этом Монтессори воспринимала математическое образование детей как единое целое и была против его специализации. Дидактические материалы составлялись так, чтобы легко улавливалась связь арифметики и геометрии, и математическое единство было ясно воспринимаемо и понятно.

В заключение отметим, что по истечении некоторого времени обучения после того, как учитель убедился, что идея ребенком усвоена, он представляет тот же материал, но как выражение новой идеи. Это и реализуется в форме индивидуальных уроков, или как называла их Монтессори – «уроков номенклатуры». Именно на них закрепляются навыки работы и вводятся новые понятия. Такой урок состоит из трех ступеней:

- 1) ассоциация сенсорного восприятия с названием (установление педагогом связи между предметом или признаком и названием);
- 2) распознавание предмета или признака, который соответствует названию;
- 3) запоминание слова, соответствующего предмету или признаку.

«Сенсбилизация совести». Как уже было отмечено выше, одним из требований подготовительной среды является количе-

ственное ограничение дидактических материалов, воспитательное значение которого выражается в понимании ребенком необходимости согласовывать свои интересы с интересами других людей, т.е. речь касается выдвинутой идеи М.Монтессори о «сенсбилизации совести». При этом социальную компетенцию ребенок обретает благодаря тому, что, работая свободно в группе детей численностью около 25 человек, он в ситуации совместной деятельности усваивает нормы социальных отношений, учится оказывать помощь, отвечать за свои действия и поведение.

Сама же Монтессори определяла свободу как естественно развивающуюся внутреннюю способность выбирать наилучшее для себя и для других. И здесь речь идёт не о вседозволенности, анархии, нарушении социальных норм. Скорее разговор о свободе от собственной беспомощности, как в действиях, так и в мыслях. Под дисциплиной же Монтессори понимала владение собой как внутреннюю способность, умение найти баланс между тем, что хорошо для себя и тем, что хорошо для других.

Всех, кто бывает в настоящих группах Монтессори, удивляет, что дети в них не только самостоятельны, но и свободны. Они не только перемещаются по групповой комнате, как хотят, но и берут с полки любой материал. С другой стороны никто не бегает, ни кричит, все сосредоточено работают и после окончания занятия самостоятельно ставят всё на место. Это поразительное сочетание дисциплины и свободы, возникающее в группах Монтессори, прямое следствие независимости, которую осваивает ребёнок уже в её детских садах в первые же месяцы. Она даёт возможность ослабить социальные узы, ограничивающие активность ребёнка. Получив навыки взаимодействия с миром, малыш открывает путь к внутренней дисциплине. Он упорядочивает свои волевые движения, учится концентрироваться на реальных предметах окружающей среды, из которых состоит дидактический материал и через специальные уроки вежливости осваивает нормы человеческого поведения.

При этом ребёнку не навязывается типичный взрослый стереотип, по которому хорошо быть тихим, по сути, пассивным ребёнком и плохо быть активным, деятельным, а значит мешающим и раздражающим. В Монтессори-группах активность поощряется и является необходимой, но она упорядочивается и направляется на осознанное освоение окружающей действительности. В группе всегда

есть несколько простых правил, которые помогают поддержать коллективный порядок. В нём для нормальной работы заинтересованы все дети.

Таким образом, у Монтессори свобода не вседозволенность, а защита права ребёнка на индивидуальность, на принятие самостоятельного решения. Ребёнок воспринимается как личность, имеющая право на собственное мнение.

Получая в Монтессори-группе свободу выбора материала, с которым ребёнок работает, партнёра, с которым может вступить во взаимодействие, малыш полнее раскрывает свою личность, проявляет свои индивидуальные качества, может проверить, как другие свободные люди реагируют на его действия и привычки. Свобода выбора помогает проявить то уникальное разнообразие, которое так естественно проявляет природа. Каждый имеет индивидуальные способности, свойства, способ самовыражения, свой собственный метод организации опыта. Однако очень часто эти индивидуальные характеристики оказываются, по мнению Монтессори, перечёркнутыми навязанным ему традиционным образованием. И первое, что даёт ребёнку свобода - это снятие всевозможных, подчас абсурдных ограничений.

Следующее преимущество, которое приносит ребёнку свобода - это способность полной спонтанной концентрации, являющейся внешним аспектом внутреннего развития. Эта концентрация по своей природе абсолютна, и ребёнок не замечает никаких других стимулов вокруг себя, будь то музыка, шум или окружающие – вот, что дает свобода выбора в сочетании с невмешательством учителя, который сам, пожалуй, не смог бы настоять на таком сконцентрированном внимании. Это концентрация, фундаментальная для развития растущего человека, идёт изнутри, и чтобы поверить в неё, её надо видеть.

Кроме того, свобода, как её трактует М.Монтессори, необходима для формирования сознательного послушания, которое добровольно выбирается, а не навязывается. Именно оно в дальнейшем преобразуется в готовность следовать разумным законам, что составляет одну из важных характеристик цивилизованного человека. Это ведёт к следующему следствию «сенсибилизации совести»: свобода тренирует волю ребёнка.

Следующие достижения свободы - трудолюбие и стремление к самосовершенствованию. По Монтессори эти тенденции генетически заложены в человеке. Разумеется, они могут быть частично или полностью подавлены, но только не в Монтессори-группе, где детям не навязывают ни объект, ни время, ни ритм деятельности. Хорошо известен факт, что сознательное усилие по концентрации внимания вызывает усталость быстрее, чем когда в таком усилии нет необходимости. Работа, выбранная ребёнком и выполняемая им без вмешательства, имеет свои собственные законы. Дети, если им позволено без помех завершить свой рабочий цикл, не устают.

В Монтессори-школе ребёнок получает воспитание свободой. Здесь он имеет право на всё, что касается его самостоятельной деятельности в человеческом сообществе, кроме действий, разрушающих или угнетающих свободу других. И если самостоятельность есть основа человеческого достоинства («Я не прошу услуг, потому что не чувствую себя бессильным»), то именно свобода и самостоятельность рождают внутреннюю дисциплину в ребёнке, его социальную ответственность перед другими детьми и взрослыми.

Что касается воспитания нравственности, то в Монтессори-школе не читают специальные, нравственные проповеди, не устраивают и разборки поведения детей. Взрослые и дети живут здесь в атмосфере добра, любви, веры и взаимопомощи. Даже самые маленькие доводят начатое дело до конца, не мешают работать другим, не разрушают чужой труд, выполняют договоренности, учатся терпению и опекают того, кто слабее. Всё это достигается не только условием разновозрастности группы детей и свободой их передвижения в пространстве школы, но и общими для всех правилами жизни в сообществе, которые постепенно становятся нравственным стержнем ребёнка, его совестью.

Мария Монтессори видела человека в его целостности, а целостность создается и закрепляется с помощью активного освоения окружающего мира, к которому побуждает природа. Поэтому свобода в направленных действиях и есть главная свобода ребенка. Однако это не является конечным результатом воспитания; это только начало, отправная точка, после достижения которой, как говорила М.Монтессори, происходит укрепление и развитие личности ребенка, получившего "свободу действий".

«Космическое воспитание». На протяжении всей жизни Монтессори работала над развитием своей педагогической концепции. Результатом позднего периода ее творчества является идея «космического воспитания». Это понятие появилось в 1935 году в устных выступлениях и письменных работах Монтессори.

Стержневым моментом в ее «космической теории» находится идея всеединства и взаимообусловленности как методологическая основа для познания природы и человеческого общества. По Монтессори, в основе мироздания лежит «единый план», обусловленный космическими законами. И гармония мира наступает тогда, когда каждая его часть, каждое существо выполняет свою конкретную задачу для целого, в то время как и само целое служит отдельным частям. Исходя из этого, к задачам воспитания надо подходить с глобальных, сущностных позиций. Монтессори считает, что человек не просто существует во Вселенной, а активно участвует в космическом процессе. Для нее человек – это космическая созидательная сила, «сотрудник в мироздании», который выполняет космическую работу с помощью ума и рук, при этом представляя собой открытую систему, гармония которой еще должна быть достигнута.

Идея Монтессори о «космическом воспитании» предполагает принятие в качестве ценностей и жизненных смыслов задачу сохранения гармонии природы, установления гармоничных отношений в рамках сообщества людей и развития гармонии внутреннего мира собственной личности. И для того, чтобы ребенок принял и усвоил иерархическую систему ценностей, соответствующих реальному миропорядку и пониманию человека как «космической созидательной силы», необходима организация и оснащение такой педагогически подготовленной среды, которая нацеливала бы на это. И, прежде всего, такая среда должна помочь ребенку определить свою позицию по отношению к миру и самому себе. Усвоение ребенком ценностей, относящихся к категории общечеловеческих, должно помочь ему в обретении смысла деятельности и личного поведения, что, в конечном счете, активизирует проявление им его активности.

В связи с этим овладение ребенком общечеловеческими ценностями в русле «космического воспитания» может быть эффективным при условии, если будет соблюдено следующее:

- ребенку будет дана возможность идентифицировать себя в среде и в процессе свободной деятельности;
- он будет получать информацию о существовании ценностей;
- эта информация будет преподнесена ему в доходчивой форме;
- его активный порыв в принятии или отрицании познанной ценности не будет пресечена;
- ему дано право самостоятельного принятия ценности;
- будет обеспечено динамическое изменение личности, вытекающее из принятия или отрицания ценностей.

При этом, как показывает наследие Монтессори, ее идея «космического воспитания» и антропологические положения ее концепции взаимообуславливают друг друга. По сути, это единое представление о человеке как активном существе – субъекте истории, культуры, собственного развития.

Именно активность ребенка, в структуру которой входят потребности, способности, воля и сознание, лежит в основе его «созидательного самопостроения». Процесс активного самопостроения, в свою очередь, обеспечивает ребенку возможность самоопределения в качестве субъекта «космического плана», а также самоопределение как гражданина мира.

Разумеется, практическая реализация идеи М.Монтессори о «космическом воспитании» требует своей глубокой теоретической проработки, успешность которой, несомненно будет способствовать разрешению проблемы самоопределения человека в мире, а также формирования личности, занимающей позицию универсальной ответственности – ответственности за сохранение гармонии природы, человечества, отдельно человека и лично самого себя.

Очень важное значение в школе Монтессори отводится роли учителя, что подтверждается также таким обстоятельством, что для распространения системы Монтессори серьезным препятствием является подготовка подходящих педагогов, не только проникшихся принципами этой системы, в которой идея самовоспитания стоит на центральном месте, но и всегда готовых к исследовательскому характеру своей работы. Учитель Монтессори-школы должен сам знать и уметь все, чему захочет научиться ребенок. Или, по крайней мере, стремиться к этому.

Будучи образованнейшей женщиной своего времени, Мария Монтессори сама подавала этому пример. Она и называла свою педагогику научной, а своих учителей – учеными-исследователями. Уже на занятиях с детьми 3-6 лет вводились элементы из высшей математики, понятия из теории рядов, из теории множеств и т.д. А в группах с детьми 9-12 лет, где учитель по-прежнему один, то кроме поистине энциклопедических знаний по всем областям естествознания и гуманитарных наук, он должен обладать умениями и в таких областях, как пение, танец, поэзия, рисунок, живопись, скульптура, рукоделие, кулинария, сельское хозяйство, основы медицины, игротехника, спортивные игры, журналистика, компьютеры, иностранные языки, а также социально-психологические умения и способности к наблюдению, психодиагностике, психотерапии и т.д. В идеале подобную копилку профессиональных умений должен иметь каждый учитель Монтессори-школы. Причем, как считает сама Монтессори, на уровне «воплощенного знания», т.е. с умением применить их в любой момент и в любой ситуации.

Таким образом, практика показывает, что каждому учителю, желающему применить педагогику Монтессори в своей педагогической деятельности, необходимо самому немало поучиться в тех образовательных учреждениях, где уже внедрена и успешно применяется эта система. И первая же трудность, с которой сталкиваются эти учителя, это осознание и понимание того, что им необходимо предоставлять детям полную свободу. Исходя из этого, перед ними всегда будет стоять трудная задача – в каждый момент времени быть самим собой и утверждать неповторимость другого человека – ребенка. Иначе говоря – любить ребенка в себе, а не себя в ребенке.

Монтессори считает, что позицией учителя всегда должна оставаться позиция любви. И цели учителя в этой связи заключаются в том, чтобы видеть ребенка, чувствовать его и понимать свою задачу. И этих задач, как учит Монтессори, у учителя четыре – в зависимости от ситуации: 1) постоянно хвалить ребенка (что на деле означает безусловное его принятие); 2) ненавязчиво направлять ребенка (предоставление ему алгоритма выбора); 3) личный пример в познании окружающего мира (здесь включается механизм подражания – ребенку тоже хочется все это делать); 4) быть терпеливым (один из самых важных посылов в работе с детьми).

И если учитель успешно решает эти четыре задачи, то ребенок, выходящий в 12 лет из стен школы Монтессори, помимо общеобразовательных знаний владеет еще тремя умениями. Первое – умение делать выбор и принимать решения. Второе – умение быть ответственным за свои решения, за себя и за свои поступки. Третье – умение быть автономным.

В правильно организованном образовательном процессе, по глубокому убеждению Монтессори, ребенок идет впереди, а учитель – за ним, поддерживая его во всем. Однако, указывает при этом она, учителю необходимо отказаться от своей собственной активности с тем, чтобы более активным мог стать сам ребенок. Таким образом, учитель должен дать ребенку свободу, чтобы тот мог проявить себя, иначе взрослый во всей его превосходящей силе начинает ему противостоять.

Это говорит о том, что при такой системе воспитания учитель должен быть готов не только к роли руководителя, но главным образом, к роли наблюдателя. В школах Монтессори педагог, таким образом, превращается как бы в ученого наблюдателя, который должен хорошо знать, какую внести перемену в окружающую ребенка обстановку для того, чтобы он мог продолжать свое саморазвитие, и как и когда остановить ребенка, когда он идет по нежелательному пути. Главная основа новой системы — изучение каждого отдельного ребенка. А для того, чтобы изучить ребенка, понять его, надо предоставить ему полную свободу действия во всем. Так учит М.Монтессори.

Однако, определив воспитателю пассивную роль и возложив функцию активности на свой дидактический материал, Монтессори вместе с тем требовала, как мы уже отмечали, научного образования для работников дошкольных учреждений, вооружения их методом наблюдения, развития в них интереса к проявлениям детей, стремления проникнуть в природу маленького ребенка. Культивирование у воспитателей позиции педагогической активности и экспериментаторства Монтессори считала чрезвычайно важным и всегда актуальным. Эта педагогическая активность, в частности, заключается в том, что педагоги должны следить за физическим развитием детей (подвергая каждого антропологическому изучению), проводить с ними лингвистические занятия, го-

товить к выполнению ими обязанностей обыденной жизни, заботиться о воспитании их чувств.

Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов (различных игр, приспособлений), с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе. В отличие от педагога в традиционной школе Монтессори-учитель не является центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в индивидуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврике.

Монтессори-руководитель должен быть проницательным, наблюдательным и иметь четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Он решает, какие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и возвращается к наблюдению.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю, как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

Таким образом, смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, к самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя - помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу.

Поэтому Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и поэтому даже предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».

Вот почему и кажется таким привлекательным один из принципов педагогики Монтессори "помоги мне это сделать самому", который свидетельствует именно о том, что учитель или другой

взрослый не учит ребенка, а помогает ему осваивать окружающий мир. Если по реакции ребенка учитель понимает, что момент для презентации выбран неправильно, он предлагает отложить материал, и пробует повторить это позже, в более благоприятный момент.

Монтессори была убеждена в том, что главная задача взрослого заключается в том, чтобы помочь детям научиться сосредотачиваться на интересной для них работе. И в этом сложном деле учитель проходит через три этапа. Первый – подготовка привлекательной для ребенка и удобной для его работы среды. Второй – разрушение той деятельности отдельных детей, которая мешает продвижению и развитию остальных. И третий этап, как бы условный, заключается в том, чтобы просто не мешать ребенку, когда тот занят интересной и полезной деятельностью.

Большая часть воздействий учителя осуществляется косвенно, через среду или с помощью правил, которые он придумывает вместе с детьми. Надо отметить в связи с этим, что увлеченность педагога, работающего по системе Монтессори, всегда захватывает детей и помогает ему наладить доверительные отношения с каждым ребенком, создавая тем самым ту уникальную атмосферу, которой так отличаются классы Монтессори.

С введением свободы выбора ребенка автоматически изменяется позиция и задачи педагога. Учитель уже не транслирует готовые знания, а способствует тому, чтобы ребенок приобрел их самостоятельно, работая в специально подготовленной среде. Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает познавательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и, в случае необходимости, направляет деятельность ребенка. Таким образом, учитель **учит детей учиться**. Все выше сказанное и было успешно апробировано в созданном Монтессори в 1907 г. «Доме ребенка» (Casa dei Bambini). Ею была создана уникальная экспериментальная педагогическая площадка, на которой был успешно осуществлен социально-педагогический эксперимент, результаты чего без преувеличения узнал весь мир.

Итак, одной из главных заслуг М. Монтессори является то, что своей системой она впервые дала возможность применить индивидуальную систему воспитания в классах, где находится от двадцати

пяти до тридцати детей, причем этот класс может быть руководимым опытной учительницей с одной помощницей.

Заслугой Монтессори явилось и то, что она впервые ввела в практику работы дошкольных учреждений систематические антропологические измерения, видоизменив и приспособив к условиям детского учреждения конструкцию антропометра, предложила соответствующую систему фиксации антропометрических показателей.

Чтобы обеспечить детям условия свободной самостоятельной деятельности, Монтессори произвела существенную реформу в стандартном оборудовании здания и комнат детского сада, в частности, были заменены тяжелые парты на более легкие; специально была оборудована мебель в соответствии с ростом детей; смонтировано оборудование для гигиены детей и их занятий по ручному труду и т.д.

Суммируя выше сказанное, отметим, что концептуально может дать нам созданная Марией Монтессори авторская школа, ее специфика и климат.

Во-первых, показана субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всем укладе учебного заведения, тем самым позволяющее организовать детское учреждение, существенно отличающееся от массовой практики.

Во-вторых, продемонстрирована возможность четко разработанной и последовательно реализуемой оригинальной концепции, формирующей определенную философию данного образовательного учреждения.

В-третьих, представлена специфическая культура школы со своей системой ценностей, а также атмосферой сотрудничества и творческими видами жизнедеятельности.

В-четвертых, осуществлено создание наиболее благоприятных условий для формирования личности ученика по заданной модели, несущей на себе отпечаток внутренней среды школы.

В-пятых, наработан опыт по формированию соответствующих профессионально-личностных особенностей педагогов, разделяющих авторскую концепцию и идентифицирующих себя с системой сложившихся в школе ценностей.

В-шестых, даны стабильно устойчивые и долговременные положительные результаты педагогической деятельности, одним из

которых, в частности, является то, что благодаря системе Монтессори дети учатся самоуважению, приобретают уверенность в себе и с оптимизмом берутся за новые дела, легко переживая неудачи и временные трудности.

Таким образом, педагогика Монтессори, реализуемая в практике школы, не только доказала свою состоятельность в возможности создания гуманистического духа учебного заведения, но и обеспечила жизнеспособность созданной образовательной культуры, ставшей, по сути, естественным явлением педагогической действительности.

В заключение можно отметить, что сегодня многие идеи М. Монтессори уже стали общим местом в области педагогики, в частности, дошкольной. На сегодняшний день, кажется, никто ещё не смог создать лучший, чем она, дидактический материал, поскольку она в процессе своей кропотливой работы отобрала именно тот, который стимулировал естественное развитие малышей. Врач и философ, она терпеливо шла за ребёнком, открывая закономерности его физического и интеллектуального роста, искала возможности помощи в этом росте со стороны взрослого. Большая часть её многочисленных открытий признана современной психологией и физиологией, часть отвергнута как предрассудок, господствующий в науке её времени. Но главное, это то, что её методика позволяет ребёнку развиваться в его собственном темпе, соответствующем его способностям. Монтессори призывала учителей строить истинно научную педагогику. Не исправлять наносимый школой вред здоровью и интеллектуальному развитию ребёнка, а не допускать его, бережно относясь к личному пути каждого маленького человека.

Более того, школа Монтессори, и это доказано ее многолетней практикой, интегрирует достижения человеческой культуры в самостоятельном развитии преуспевающей интеллектуальной личности не только подрастающего человека, но и собственно самого педагога, делая его не просто способного к саморазвитию, но, что очень важно, обретающего свободу и внутреннюю независимость.

2.3. Вальдорфская педагогика Р.Штейнера

В воспитательном процессе с момента его становления можно наблюдать столкновение, по крайней мере, двух основных подхо-

дов: авторитарного (позиционирование ребенка в роли пассивного объекта педагогического воздействия) и демократического (приспособление системы воспитания к ребенку, к его природе, т.е. позиционирование его уже в роли субъекта собственного развития). К последнему подходу, в частности, можно отнести вальдорфскую педагогику, представляющую собой целостную систему гуманистического воспитания и обучения, которая своей основной целью ставит развитие в детях качеств и способностей, позволяющих им стать инициаторами культурного, социального и технического прогресса.

Сегодня вальдорфская педагогика известна как совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропологической интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. В связи с этим задача данной педагогической парадигмы определяется как воспитание духовно свободной личности, способной в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию общества к консервативному воспроизводству существующих социальных структур и стереотипов поведения. Сторонники вальдорфской педагогики видят в ней, прежде всего, не нормативную научную дисциплину, как правило, навязанную извне, а технологию пробуждения скрытых в человеке природных задатков. Методологические и дидактико-методические основы образовательного учреждения, известного как свободная вальдорфская школа, разработаны австрийским философом и педагогом Рудольфом Штейнером, которому, собственно, и принадлежит первенство в создании этой школы, построенной на идеях свободы и духовного единения с природой.

Уже с семилетнего возраста Штейнер начал ощущать особый внутренний опыт, который позже изменит его дальнейшую жизнь. Он переживает сферу сверхчувственного как очевидную реальность, которую приходилось скрывать от окружающих. Впоследствии свое систематическое духовное познание он изложил в своих основополагающих трудах (например, в книге **«Как достигнуть познания высших миров»**) и во многих докладах. К концу 19 века он так развил свои способности к наблюдению сверхчувственного, что посчитал вправе предложить это исследование как науку. В своих докладах Штейнер ясно показывал, что задачей своей жизни он считает поиск новых методов исследования души на научной

основе. Будучи уже зрелым человеком, Штейнер обозначил свой способ исследования под названием «антропософия» (от греческого “anthropos” – человек и “sophia” - мудрость). Таким образом, он становится основателем антропософии, сделав попытку создать методы исследования духовной стороны мира и человека.

В эти годы у Штейнера увеличивается число сподвижников и учеников, что побуждает его проявлять инициативу и вносить антропософские идеи во все новые и новые сферы деятельности. Он написал и поставил четыре драмы-мистерии; создал новое искусство движения, которое выражает с помощью жестов различные качества звуков речи и музыкальных тонов – **эвритмию**; он задал новый импульс в архитектуре, построив «Гетеанум», здание в качестве центра духовно-научной работы; основал новый метод ведения сельского хозяйства на экологических принципах; подал много идей в области социальной жизни, положенных в основу различных учреждений и банков; привнес свежие мысли в лечебную педагогику и медицину. Однако наибольшую известность его имя получило в связи с широким распространением педагогических учреждений, прежде всего, детских садов и школ, работающих на основе созданной им педагогики. Учение и обучение явились, пожалуй, основным мотивом всей его жизни. Начало этому было положено в 1907 г., когда он выступил со своим докладом в различных местах Германии **«Воспитание ребенка с точки зрения науки о духе»**. Он опубликовал его как книгу, в заключении которой подчеркнул, что духовные импульсы должны обретать практические очертания. Он писал, что антропософия не должна считаться людьми своего рода религиозным сектантством, и поскольку она выполняет полезную духовную работу, то за ней будущее. И Штейнер оказался пророческим. В своей школе он связал искусство воспитания с социальными задачами образования, что обрело свою четкую гуманистическую направленность, и сегодня идеи вальдорфской школы находят свой путь в реформировании системы воспитания и образования во всем мире.

Направление, которое выбрал Р. Штейнер, представляет собой четко разработанную и научно обоснованную авторскую концепцию, которая быстро нашла путь от авторского проекта до первой авторской школы как феномена педагогической культуры. В ней

нашли воплощение те идеи, которые являются актуальными и по сей день, в частности такие, как:

- определение схемы воспитания, основанной на возрастной периодизации и соответствующего этим периодам содержания и методов воспитания;
- выделение особой роли классного учителя как главного педагога-воспитателя ребенка и одновременный учет индивидуальных особенностей педагогов и учащихся;
- ориентация на искусство и создание творческой атмосферы в школе;
- педагогическое самоуправление в виде коллегии преподавателей;
- антропософская трактовка человека как состоящего из трех ипостасей: тела, души и духа.

История создания школы Штейнера относится к 23 апреля 1919 г., когда он, уже будучи маститым философом, встретился с рабочими табачной фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте, где выступил по приглашению руководителя предприятия. Необходимо отметить, что школа Штейнера, в будущем вальдорфская школа (по имени места, где было положено ее начало), и связанный с нею педагогический импульс, возникла в условиях послевоенного кризиса (первая четверть XX в.), когда шел напряженный поиск новых форм социальной жизни. Рудольф Штейнер обратил тогда внимание на то, что принятое в Германии деление школьной системы на школу с политехнической и естественно-научной ориентацией и гуманитарно-ориентированное учебное заведение на деле усиливало барьеры непонимания между различными социальными слоями общества. Дети рабочих имели возможность посещать только народную (начальную и среднюю) школу с политехническим уклоном. С 14-15 лет они должны были начинать работать на производстве и таким образом лишались возможности получить полноценное образование. С другой стороны, учащиеся гимназий, с их ранней специализацией, ориентированной на университетское гуманитарное образование, казалось бы получали массу знаний, но это знание было совершенно оторвано от потребностей реальной жизни.

Таким образом, потребность в социально-культурном обновлении осознавалась в самых широких слоях общества. И главное, бы-

ла осознана роль школы в общем социально-культурном кризисе. В обновлении системы образования многие видели путь и к обновлению всего общества в целом. Старую школьную систему должна была занять система образования, сориентированная на целостное, всеобщее и, как тогда говорили, подлинно человеческое образование. Подчеркивалась и роль искусства в воспитании, призванного воспитать яркую, свободную личность. Вот в таких условиях и была открыта первая вальдорфская школа, в которой с самого начала был устранен какой-либо отбор по социальному и материальному признаку.

Днем рождения вальдорфской школы считается 7 сентября 1919 года. В своей речи перед педагогами, учащимися и их родителями Штейнер раскрыл основные перспективы, сформулировал ведущие цели и задачи, указал направление новой школы. При этом он особо подчеркнул, что антропософская наука не является ориентиром деятельности учебного заведения, а лишь как подспорье для обогащения общего дела воспитания.

Школа начала функционировать, имея в своем составе восемь классов и около двухсот учеников из рабочих семей и семей антропософов из Штутгарта и его окрестностей. Как принято на Западе, школе было присвоено конкретное имя, и вполне логично, что им стало имя фабрики, где работало большинство родителей учащихся. Школа Штейнера стала называться «Свободная Вальдорфская школа». Сам Штейнер, в силу своей большой загруженности, отказался от руководства школой в качестве директора, поскольку основное внимание сосредоточил на работе с учителями (так, например, только за период 1919-24 гг. он прочитал 15 курсов лекций по вопросам теории и воспитания в вальдорфских школах). Он регулярно проводил учительские конференции, оказывал учителям индивидуальные консультации и исподволь подводил их к овладению искусством воспитания.

Подготовленные таким образом учителя сумели создать в школе истинно доброжелательную и радостную для детей атмосферу. Впервые дети из разных сословий жили вместе. Гимназисты, ученики средних и народных школ учились в одном классе, мальчики и девочки вместе, что до того времени было очень непривычно. Вальдорфская школа была первой единой школой в Германии, в которой этот принцип соблюдался до старших классов.

С самого начала Штейнер рассматривал школу как сложный живой организм, в который входят не менее сложные элементы: учителя, учащиеся и их родители. Исходя из этого, ученый пришел к очень важному выводу: созданную им систему воспитания и учебную программу необходимо адаптировать, прежде всего, к индивидуальным особенностям учителей, а затем уже и к учащимся школы. Учителя это понимали и поэтому интенсивно работали над собой, причем повседневная работа их в школе должна была идти своим чередом. Проведенная в конце 1925 г. официальная инспекция местного школьного ведомства в своем подробном отчете отметила превосходную методическую работу школы и дала высокую оценку учителям.

Довольно скоро после открытия первой штутгартской школы в различных городах Германии возникло еще восемь подобных школ, которые также стали именоваться вальдорфскими. Начиная с 1925 г. вальдорфские школы стали появляться и за пределами Германии, они открылись в Швейцарии, где именовались школами Рудольфа Штейнера. В Голландии их называли Свободными школами. Вскоре такие школы возникли в Англии, Португалии, Норвегии и США.

Во второй половине 30-х гг. немецкие вальдорфские школы начали подвергаться притеснениям со стороны нацистского режима. К 1938 г. все они были закрыты, исключение составила школа в Дрездене, также закрытая в 1941 г. Она вновь смогла открыться в 1945 г., однако, вскоре опять была запрещена, на этот раз уже социалистическими властями ГДР. Школа возобновила свою работу лишь в 1990г. Но все годы гонения на вальдорфскую школу на родной земле духовную связь с ней поддерживали все школы, открытые за пределами Германии. Эмигрировавшие из Германии учителя основывали вальдорфские школы в Бразилии, Южной Африке, в Скандинавии и т.д.

Для учебных заведений, применяющих педагогическую систему, известную как «вальдорфская педагогика», в Германии организованы специальные консультационные центры – Союз свободных вальдорфских школ (центр находится в Штутгарте); Интернациональное объединение вальдорфских детских садов (Ганновер); Рабочее объединение лечебно-педагогических школ (Вупперталь). Для подготовки преподавателей и воспитателей действуют (как

правило, на базе вальдорфских школ) педагогические семинары (3-4 года обучения). По проблемам вальдорфской педагогики издается ряд педагогических журналов, в частности, в Штутгарте «искусство воспитания» (Erziehungskunst).

Говоря об истоках философии образования Штейнера, можно встретить прямую его ссылку на идеи Гете о «созерцающей силе суждения», которые получили у будущего основателя авторской школы значение научного метода («**Очерк теории познания гетевского мировоззрения**», 1897 г.). Именно тогда и начал развивать Штейнер идею мыслительного монизма, согласно которой все многообразие мира дано человеку в понятии и восприятии; и соединяя их, человек, таким образом, приходит к единому образу мира. При этом рефлектирующее сознание черпает мотивы деятельности в интуиции, и благодаря ей, субъект способен отождествлять себя с объектом. Речь здесь идет о разработке интуитивизма, на основе которого ученый создал учение о медитативном мышлении, которое он развивал в рамках универсального учения о человеке – **антропософии**.

Согласно антропософии, цель воспитания заключается в формировании у детей способности к «духовному созерцанию», благодаря которому самые недоступные дали стали бы такими же непосредственно близкими для восприятия, как и осязаемые предметы, воспринимаемые посредством органов чувств. В связи с этим антропософия рассматривается и как путь к раскрытию заключенных в человеке скрытых духовных сил. По мысли И.Гете и Ф.Шиллера (ее и развивал в своем учении Штейнер), познание природы человеком есть вместе с тем самопознание природы через человека. Сам же человек представляется, как уже отмечалось выше, единством трех ипостасей: души, тела и духа. Поэтому необходимо обогатить данное триединство психологическими и физическими характеристиками человека, в результате чего выстраивается следующее соответствие понятий:

мозг и нервная система > интеллектуальная сфера > дух
 сердце и дыхательная система > сфера эмоций > душа
 обмен веществ и опорно-двигательная система > действенно-волевая сфера > тело

И в этом смысле педагогика уже рассматривается как наука о человеке, представленном в трех его аспектах: *телесном, душевном*

и духовном. При этом задача педагога сводится к тому, чтобы привести все названные аспекты к гармонии и единству, поскольку они, как правило, находятся в разбалансированном состоянии.

Та же трехленность была заложена и в основание организации вальдорфской школы: первые семь лет жизни – «раннее детство», следующий семь лет (от 7 до 14 лет) – «детство» и последний этап (до 21 года) – «отрочество и юность». Штейнер был уверен в том, что школа по своему определению может и должна вносить свой весомый вклад как в физическое развитие (раннее детство), так в эмоциональное (детство), и в духовное становление учащихся (отрочество). Однако здесь есть очень важный момент, связанный с одним из главных свойств вальдорфской педагогики, который состоит в том, что школа должна отрицать прямое воздействие на волю ученика, но обеспечивать медленное, постепенное формирование его эмоций, а затем интеллекта, что в результате приводит к нормальному развитию и укреплению воли. На основе этого повышается, в частности, и роль художественного воспитания, которое на начальном этапе должно пронизывать собой весь процесс обучения и опережать интеллектуальное развитие.

Иногда в связи с этим вальдорфскую педагогику относят к реформаторской педагогике, что в своей основе не так, поскольку Штейнер, по сути, не просто выразил идеалы, основанные на критике существующего положения вещей в области образования, а создал целостную антропологию развития. Более того, вывел целую социальную теорию, способную практически лечь в основу системы образования нового типа, соответствующего нашей эпохе. Речь идет о концепции «трехчленного» общества, по которой явствует, что в существовании общества и отдельно взятого человека можно выделить три сферы жизни, в которых, так или иначе, заложены специфические закономерности, свойственные данному обществу и индивиду: *духовно-культурная, экономическая и политико-правовая.* И каждая из этих трех общественных функций, которые мы наблюдаем в областях экономической и правовой деятельности, а также в духовной жизни, должна управляться параллельно, но независимо друг от друга. В основе его работы о социальной трехчленности (эта идея, по сути, представляет собой отражение реальных отношений и сущности человека) лежат цели, которые можно выразить в следующей формулировке: духовная свобода в

культурной жизни, демократическое равенство в правовом аспекте и социальное равноправие в экономической деятельности. Свои воззрения Штейнер перенес на деятельность школы, основная суть которых заключается в ниже следующем.

Философ-мыслитель был глубоко убежден в том, что основным условием для творческой духовной жизни является свобода, возможности и условия реализации которой всегда имели свою актуальность. Штейнер понимал, что с утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения, неизбежно возрастание внимания к категории свободы, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Идеи свободного воспитания, как известно, перманентно присутствуют в общественном и научном сознании, актуализируясь в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самоценности и свободы ценности.

Создавая свободные школы, Штейнер считал важнейшим аспектом этой деятельности реализацию права подрастающего поколения на свободное образование, что позволит наиболее полно раскрыться их задаткам и преобразовать затем будущее общества. В связи с этим, надо отметить, что общие принципы вальдорфской педагогики в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками. Гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребенка, уважение его личности, ориентация на духовно-нравственное воспитание активно сегодня провозглашаются во многих педагогических концепциях и программах. Однако методы реализации этих принципов традиционной и вальдорфской педагогике до сих пор существенно различаются. И главное отличие, прежде всего, заключается в том, что в вальдорфской педагогике воспитатель не фиксирует внимание ребенка на нем самом. Здесь не оценивают результаты деятельности детей, не сравнивают их друг с другом, не стремятся подчеркнуть достоинство одного или недостатки другого. В то время как в традиционных дошкольных и школьных учебных заведениях, напротив, формирование положительной самооценки, поощрение и порицание, а также приведение положительных примеров являются главными методами воспитания.

В своей свободной школе Штейнер в учебно-воспитательном процессе приоритет отдавал, прежде всего, роли воспитания, обеспечивая на созданном развивающем пространстве условия для полноценного развития личности каждого ребенка. В основании нравственного воспитания в вальдорфских школах лежат платоновские добродетели как Добро, Красота и Правда, которые, в конечном счете, стали профессионально-ценностными ориентирами деятельности школы в целом. При этом одной из специальных задач школы становится воспитание у детей эстетического чувства принятия *добраго*, равно как и отвращения *злого*. Отсюда предполагается, что раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия способствуют развитию личности, психологическому комфорту ребенка и его стремлению к положительным образцам.

Штейнер глубоко верил в то, что чем шире у ребенка спектр возможностей самовыражения, и чем сознательнее его «Я» применяет это многообразие в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении, тем больше его внутренняя свобода. Если человек может взять на себя ответственность за свое дальнейшее развитие, то спектр его возможностей в значительной степени зависит от того, что ему дали в годы детства и юношества его воспитатели и учителя. И та педагогика, которая стремится устранить как можно больше физических и душевных препятствий, которые могут возникать на пути сознательного господства «Я» во взрослом состоянии, и называется «педагогикой свободы».

В открытой Рудольфом Штейнером первой вальдорфской школе в 1919 г. было введено на тот момент много инноваций, которые не потеряли своего рационального зерна и в настоящее время. Перечислим, в частности, те инновации, что в полной мере было осуществлено Штейнером и подхвачено его единомышленниками. К ним относятся следующие:

- коллегиальное самоуправление школы учителями;
- совместная работа родителей и учителей, посвященная работе общего понимания задач воспитания и обучения;
- еженедельные советы учителей с целью постоянного обновления методики обучения и воспитания через углубление познания человека и практического дальнейшего образования и профессионального развития учителя;

- принцип классного учителя, который «ведет» свой класс с первого и по восьмой год обучения; при этом, обладая значительной степенью педагогической свободы, он «выстраивает» и весь учебный процесс;
- совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку, что означает только одно: школа – есть школа для всех;
- специфически возрастная ориентация учебного плана и методов обучения, в связи с чем содержание образования ориентируется на потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевно-телесному развитию ученика;
- отмена системы оценок в баллах и второгодничества, что дает право каждому ученику свободно и беспрепятственно развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями;
- наличие терапевтического аспекта в педагогике; учебный процесс ориентирован на ритм дня, недели, года; учебные предметы преподаются «эпохами» - в течение 3-4 недель один предмет на первом сдвоенном уроке, что ведет к концентрации учебного материала, а также дает возможность учителю для органического, последовательного преподавания материала в течение «эпохи»;
- связанная с терапевтическим аспектом интеграция врача в жизнь школы, что означает участие его в педагогических советах, а также и преподавание;
- возрождение традиции устного рассказа учителя (сюда входят сказки, легенды о святых, басни, библейские истории, мифы народов мира, биографии выдающихся исторических личностей и т.д.), чему ежедневно отводится специальное время урока, а также привлечение театральных постановок в учебный процесс;
- выдвижение на первый план художественно-эстетического элемента образования, включающего в себя рукоделие и ремесла, живопись, музыка, эвритмия, что, по мысли Штейнера, означало развитие волевой культуры ученика;
- преподавание двух иностранных языков с первого класса по особым методам.

Открытию первой вальдорфской школы предшествовал интенсивный двухнедельный учебный курс, проведенный Рудольфом Штейнером непосредственно для учителей будущей школы. Начиная цикл утренними лекциями по теме «Общее человековедение

как основа педагогики», затем шли занятия по курсу «Искусство воспитания: методика и дидактика». Вторая половина дня отводилась семинарским занятиям и практическим упражнениям, а также обсуждению учебных планов, программ и организации обучения. Участники семинара предлагали свои разработки, обсуждали и корректировали их, обращаясь к Штейнеру за советом по тому или иному вопросу.

Именно в контексте этого и уделял Штейнер огромное значение педагогическому самоуправлению школы, которое он ввел с самого начала возникновения школы, насколько это было дозволено государственным школьным законодательством. Педагогический коллектив сам определял педагогические цели и установки, составлял учебные планы и программы, организовывал обучение. Все это основывалось, прежде всего, на собственном понимании развития ребенка и служило исключительно ему.

Модель самоуправления, разработанная Штейнером и практически осуществляемая в вальдорфских школах по всему миру, оправдала себя и считается в Германии классической. Коллегиальное самоуправление школы учителями, участие родителей в управлении и жизни школы является одной из отличительных черт вальдорфской школы, которая сегодня стала тем, чем она является, а именно – интернациональным педагогическим движением, и прежде всего, благодаря особым формам самоуправления.

Педагогика вальдорфской школы основывается на убеждении, что каждый ребенок, независимо от его академических успехов, имеет право на получение образования в учебном заведении в течение всего времени, пока длится его биологически-телесное развитие. Иными словами, пока он растет и физически формируется, т. е., как минимум, до 18 лет. После 18 лет притязания на дальнейшее образование каждый должен реализовывать сам.

Школьные годы распределяются на 12 классов, включающих в себя младшую, среднюю и старшую ступень, в которых обучаются ученики различных способностей и социального происхождения.

В связи с особым пониманием возраста в вальдорфских школах второгодничества, как уже было отмечено, не существует, т.е. каждый ученик переходит в следующий класс в соответствии со своим возрастом, независимо от внешне установленной нормы достижений. Никому не принесет пользы, если ученик поте-

ряет свои накопленные доверительные привычные социальные связи, которые возникли у него в классе, из-за недостаточных школьных успехов и должен будет повторять тот же самый материал снова еще один школьный год.

Ход жизни каждого человека, по мысли Штейнера, имеет свой временной облик, причем развитие во времени происходит не линейно или поступательно, а подчинено особому ритму, имеет внутри себя особые узловые точки. Этот временной ритм в жизни человека с точки зрения вальдорфской педагогики можно разделить примерно на 7-летние «шаги», как это делали греки. При этом телесное развитие - изменение облика, смена зубов, половое созревание, достижение социальной зрелости – сопровождается отчетливыми психологическими и физическими изменениями. Дальнейшее развитие (после 21 года) полностью переходит в область души, а позднее - в область духа. В пределах этих больших ритмических отрезков существуют более мелкие, на которые надо обращать пристальное внимание, например, возраст от 10 до 12 лет.

Ритмы развития реализуются 7-летними фазами, т. е. округленно жизнь состоит из десяти различных отрезков. При этом детству и юности присуща совершенно особая телесная и душевная конституция, которая изменяется примерно через каждые 7 лет: со сменой зубов (первое изменение облика), с половой зрелостью и, наконец, с совершеннолетием. Многие высказанные Штейнером в начале века положения были впоследствии подтверждены независимыми исследованиями, например, в когнитивной психологии швейцарским ученым Жаном Пиаже и его школой.

Штейнер учил, что человек, разумеется, развивается не только телесно. Развивается и его душа, его внутренний мир как мир понимающей личности, перерабатывающей впечатления от встречи с внешними природными и социально-культурными явлениями. Чтобы понять телесное развитие, нужно вскрыть его связь с душевным и духовным развитием, и наоборот. Такой подход принимает во внимание целостность явления. В своих изысканиях в этой области Штейнер опирался на высказывание Гете: «Истинно то, что плодотворно».

Как основатель вальдорфской педагогики он считал, что истинное искусство воспитания должно основываться на познании человека, на антропологии, задача которой состоит в том, чтобы выявить то особен-

ное, что делает человека человеком. А поскольку педагогическая антропология рассматривает человека в аспекте его становления, в воспитании и в образовании, то антропологический подход и должен быть выражен как в общей концепции школы, так и в деталях, например, в частных методиках и дидактике.

Педагогические последствия этих положений, с одной стороны, вели к систематизации процесса обучения, как по содержанию, так и по форме, касались возрастных особенностей детей, а с другой стороны, влияли на организацию жизни школы в целом. Классы набирались в основном по возрастному принципу, причем вальдорфские школы не стремились к маленьким классам. Значение придавалось тому, чтобы в классном сообществе был представлен широкий спектр типов детей, разных по способностям и характерологическим особенностям, что, в свою очередь, становилось сильным поддерживающим и оздоравливающим фактором для общего, индивидуального и социального развития школьников.

При этом индивидуальность ребенка являлась одной из основополагающих категорий штейнеровской антропологии. Для педагога в ребенке должно быть интересно, прежде всего, его индивидуальное начало, в связи с чем так важно учителю принимать во внимание детское личное пространство, его индивидуальный характер и скорость развития.

Для соразмерного возрасту общего и индивидуального поощрения детей была упразднена системы общепринятых табелей успеваемости и отметок. При оценивании отдельной работы учитель, как правило, останавливается на результатах ученика, на том, что ему удалось, в чем недостатки выполненной работы и т.д. В годовом аттестационном документе (ежегодном развернутом педагогическом свидетельстве), напротив, дается широкая характеристика, в которой сообщается, как ученик показал себя в различных предметах, рассказывается о его росте и становлении, описывается его стиль в работе, излагается, как он справился с теми или иными темами и заданиями и т.д. Естественно, что те ученики, которые покидают вальдорфскую школу и переходят в другие школы, получают аттестацию по обычной шкале баллов.

Особое значение в вальдорфской школе придается всем предметам, относящимся к сфере искусства и ремесла. Искусством здесь проникнуто все школьное обучение. Принцип красоты и художе-

ственной образности – ведущий дидактический принцип преподавания всех предметов, особенно в начальной и основной школе. По Штейнеру, только образность преподавания, обращенного не к разуму, а воздействующего на эмоционально-чувственную сферу ученика может обеспечить человеку здоровье тела, души и духа, а также избавить общество от сильных социальных потрясений. В отличие от голых абстрактных понятий, образы своей художественностью и наглядностью вызывают внутреннее сопереживание, оживляют и расширяют жизнь чувств.

Таким образом, образность в преподавании является основным дидактическим принципом в вальдорфской школе на первом этапе обучения. Именно поэтому даже алфавит там изучается не путем синтетического чтения или письма, не методом «полного слога или слова», а путем оживления букв, придания им чудодейственной силы перевоплощения в одушевленные образы. Например буква «К» может предстать перед ними в образе сказочного короля. Формы этой буквы вначале под музыку выкладываются на полу, потом размашистым движением руки вырисовываются в воздухе и только после этого переносятся на бумагу. Движения, образ и символ – таков путь к абстрактному затем восприятию буквы.

Обучаясь подобным методом, ребенок генетически воссоздает тот путь буквосложения, по которому шло человечество, развивая буквы из образов и знаков до нынешних совершенных форм. Эта методика позволяет учащимся не только овладеть чтением и письмом, абсолютно не перегружая память, но и постигать логику развития мировой культуры.

В возрасте 9-10 лет у ребенка, согласно антропософскому учению, к пробужденной образами фантазии добавляется осознанное понимание внешнего мира. В основе такого подхода лежит сознание того, что все силы души, мысли, чувства, волеизъявления ребенка составляют единое целое и должны рассматриваться в совокупности и взаимосвязано, что способствует гармоничному развитию, создает для него необходимые условия.

Занятия различными видами искусств способствуют, главным образом, развитию культуры чувств. Волевая же культура развивается лучше всего в практической, трудовой деятельности. При этом Штейнер считал, что истинные трудовые школы не должны являться игрой в трудовую деятельность, а тем местом, где ре-

бенок будет принимать на себя трудные обязательства, а не только то, что ему нравится делать. В связи с этим, по Штейнеру, педагогические принципы вальдорфской школы как раз и нацелены на то, чтобы ребенок учился работать должным образом, тем самым входя в мир цельным человеком. В учебные планы вальдорфской школы включены как полноправные учебные занятия различные виды рукоделия и ремесел: работа по ткани, дереву и металлу, сельскохозяйственная и индустриальная практика, которым придается большое значение, особенно в старшем звене, в связи с выбором учениками будущей профессии. Причем на этих занятиях на равных участвуют как мальчики, так и девочки. Лишь в некоторых школах в старших классах появляется дифференциация по половому признаку.

Что касается религиозного воспитания и преподавания религии как предмета, то здесь позиция Штейнера была вполне определенной: детей католиков должен обучать католический священник, детей протестантов – пастор евангелической церкви и т.д. И поскольку большая часть вальдорфских родителей — католики и протестанты, то соответственно преподавание религии осуществляется представителями этих церковных общин по собственному учебному плану, разрабатываемому и утверждаемому в соответствующих церквях. Есть дети, не принадлежащие ни к какой конфессии. Им школа предлагает особый курс «свободного христианского воспитания», так как, по убеждению вальдорфских учителей, религиозное воспитание не должно целиком отсутствовать в образовании человека. В нем речь идет, прежде всего, о воспитании «благодарности ко всему, что дается человеку», благоговения перед Божьим Творением, каковым является весь окружающий нас видимый мир. И наличие способности на такие чувства есть высшее проявление человеческого начала. При этом детей знакомят с Библией, Евангелием и историей религии, прежде всего, с точки зрения всемирной истории человечества.

Таким образом, центральный вопрос современности - гуманизация образования - в вальдорфских школах решается не сокращением предметов естественнонаучного цикла и заменой их такими дисциплинами, как иностранные языки, литература, история и т.д., а

учетом закономерностей развития ребенка на каждой возрастной ступени.

Педагогика Штайнера объединяет индивидуальный подход к каждому ребенку с организацией интенсивного, глубокого усвоения знаний. Благодаря творческой атмосфере школы, осуществлению межпредметных связей, определению проблем, связанных с человеком как центральных в процессе обучения каждому предмету, благодаря построению учебного процесса в определенном ритме, с учетом психологии восприятия и потребностей ребенка в соответствии с этапами его становления, в вальдорфской школе создаются условия для гармонизации интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека, воспитания свободной, независимой в мышлении, отвечающей за свои действия личности, способной к творческому самоопределению.

Учащиеся вальдорфских школ овладевают не только теоретическими знаниями высокого уровня, но и разными практическими навыками во многих областях человеческой деятельности. Кроме того, вальдорфские педагоги воспитывают такие моральные качества, как любовь, благодарность, сочувствие, доверие, способность видеть красоту, распознавать добро и зло, целеустремленность и настойчивость в выборе жизненного пути и т.д., что, в конечном счете, помогает каждой индивидуальности почувствовать уверенность в себе, пробудить в ней социальный интерес, найти смысл в жизни. Вот почему среди выпускников вальдорфских школ, по данным ЮНЕСКО, практически нет алкоголиков и наркоманов. Нет среди них и безработных, и это наблюдается в странах, где изменение структуры занятости населения и связанный с ним рост количества «ненужных людей» идет в нарастающем темпе.

Большое значение в школах Штейнера придается и жизнедеятельности детей, в частности, одной из важнейших составляющих вальдорфской педагогики являются календарные (или месячные) праздники. Примерно раз в месяц все классы демонстрируют друг другу и родителям, чему они научились на занятиях (декламируют стихи, поют песни, ставят простые и более сложные драматические произведения). В процессе подготовки к таким праздникам все проникнуто духом единения; ученики и

учителя постоянно думают о том, какой вклад каждый из них может внести в коллективную жизнь школы. Для старших учащихся календарный праздник – это всегда некий итог пройденного пути, для самых маленьких – это взгляд в будущее, для учеников средних классов – это и то, и другое одновременно.

Все это, в конечном счете, направлено на воспитание у детей социальных способностей, которые ведут к осознанию свободы и неприкосновенности других людей, а от этого – к способности демократической совместной работы и чувству уверенности в себе и в жизни.

Довольно своеобразно разработана вальдорфская школа нацелена также и на дошкольную педагогику. Отметим основные положения педагогической системы Штейнера, которые существенно отличают вальдорфские детские сады от других дошкольных учреждений. Первое из них – это запрет на раннюю интеллектуализацию и обучение. Воспитание в вальдорфском детском саду не рассчитано на развитие интеллекта и раннее обучение. Здесь строго избегают нагрузки на память и мышление до 7 лет. Маленький ребенок постигает мир опытным, а не рассудочным путем, это связано с тем, что нельзя преждевременно разрушать силу воображения и образности ребенка. Поэтому понятия постигаются ребенком естественным образом через целостность детского бытия, в котором они еще тесно переплетены с чувством и волей и лишь постепенно в ходе дальнейшего развития они вычлняются и обретают ясные, осмысленные очертания. Значительно важнее, по мысли Штейнера, обращаться не к мыслям, а к воле ребенка, вызывая у него желание к различным действиям. Ученый предостерегал, что преждевременная интеллектуальность может использоваться ребенком для критики других, для оправдания себя, для демонстрации собственных достоинств и предъявления своих требований.

Таким образом, воспитание в вальдорфском детском саду поставлено так, чтобы, с одной стороны, не допустить вмешательства в естественное, свободное развитие ребенка, а с другой стороны, проявлять заботу о нем подходящими для этого средствами примера и подражания. Там избегают любой нагрузки на память, а также всего идущего от школы, особенно обучения чтению и письму. Благодаря этому, как считают антропософы, нерастраченные силы детского возраста в дальнейшем надолго сохраняют свой потенци-

ал. При подобном подходе к воспитанию деятельность воспитателей не сковывается жесткими рамками и им предоставляется возможность в полном объеме проявлять собственную инициативу, основанную на любви к своей работе и детям. И важным дидактическим средством здесь становится свободная игра, питающая воображение ребенка, чему способствует и простота и непритязательность игрушек (ракушки, шишки, солома, каштаны и т.д.).

Следующей особенностью вальдорфской дошкольной педагогики является ограничение на всякую оценку ребенка, поскольку оценка, как отрицательная, так и положительная, становится вмешательством в его естественное развитие, своеобразной формой внешней власти взрослого. Замечено, что дети, слишком рано обретающие самооценку, становятся демонстративными, жаждущими непрерывных похвал. Гораздо важнее в дошкольном возрасте направлять интерес ребенка на какое-либо дело, а не на себя самого.

Следующим позитивным методом воспитания в вальдорфской педагогике является подражание воспитателю, при этом подражание понимается не как повторение чужих движений или слов, а скорее как переживание себя и своей связи с миром. Воспитатель, и вообще взрослый человек, представляет для ребенка главный фактор среды, который организует пространство и является для него естественным центром внимания. Помимо приемов и методов, между ребенком и воспитателем устанавливается глубокая человеческая связь привязанности и любви, образующая важнейший фактор развития человеческого начала. Таким образом, главное, надо строго следить за тем, чтобы в окружении ребенка не происходило ничего предосудительного, чему ребенок не должен был бы подражать. В связи с этим подражание предъявляет к воспитателю-взрослому значительно более строгие требования, чем воспитание авторитетом. Во всех своих мыслях, поступках и действиях он должен быть примером для детей. Иначе говоря, взрослые должны побуждать интересы и чувства детей не через объяснения и рассуждения, а через себя – свою непосредственную деятельность и каждодневные поступки.

Все время работы вальдорфского детского сада делится примерно на две равные части – на свободную игру и общие занятия под руководством воспитательницы, которая рассказывает детям

сказки, поет, занимается рукоделием, живописью, поделками из пластилина, работает в саду, готовит, убирает, украшает комнату, проводит праздники, т.е. осуществляет с детьми и в их присутствии осмысленную и эмоциональную деятельность. И здесь важно то, каким образом она это делает: ясная, отчетливая и красивая речь, радость и удовольствие от общения с детьми. И ребенок, словно губка, всем сердцем воспринимает тот образ человека, которого представляет воспитательница своим словом и делом. Надо отметить, что ситуация, когда различные виды деятельности в детском саду осуществляется одним лицом, является важным принципом вальдорфского дошкольного воспитания, поскольку, как показывает практика, только в этом случае возможно установление наиболее продуктивного контакта от «Я» до «Я». Он известен как уровень «субъект-субъектных отношений», однако в школах Штейнера он представлен, прежде всего, как тайна становления человека. По мнению вальдорфских педагогов, частая смена специалистов-предметников не способствует здоровому развитию ребенка.

Сегодня в мире насчитывается более тысячи вальдорфских детских садов и множество кемпхиллов-лечебно-педагогических учреждений для детей с нарушениями развития. Все эти учебно-воспитательные заведения, несмотря на порой кажущуюся непохожесть, объединены антропософскими идеями Р.Штейнера и строят свою деятельность, исходя из его учения.

Говоря об организации процесса обучения, прежде всего, надо отметить, что вальдорфские школы – это система образования, основанная на уважении к детству. Ее цель – развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. Уже на стадии дошкольного воспитания и в начальной школе закладывается солидный фундамент знания и опыта, на котором будет базироваться образование в средней школе. На этой стадии вальдорфская школа пытается развить в ребенке такие качества, как эмоциональная зрелость, инициатива и творческий подход к делу, здравый смысл и обостренное чувство ответственности.

Вальдорфская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы вальдорфских школ

строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт вальдорфского движения, накопленный за 75 лет его существования, показал, что принципы свободной школы могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. И причина здесь в том, что программы этих школ нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний и информации. Широта подхода и междисциплинарность представляют собой отличительную особенность этих программ.

В связи с этим следует отметить, что важное место в своей педагогической деятельности Штейнер отводит составлению и корректировке учебного плана свободной вальдорфской школы, который впервые был опубликован в полном объеме только после его смерти, осенью 1925 года.

Согласно учению Штейнера, воспитание находится как бы между двумя полюсами. Один из них определяется ходом телесно-душевно-духовного развития ребенка с соответствующим ему медленным темпом изменений. Другой полюс – это социальные и культурные условия, меняющиеся с гораздо большей скоростью. Между этими полюсами находятся реальные живые дети со своими индивидуальными особенностями и целями, а также педагоги, имеющие собственные воззрения, умения, знания и личностные качества.

Здесь же размещается и школьный учебный план. В части, относящейся к младшим классам, он в большей степени ориентирован на первый полюс, то есть исходит в основном из природы ребенка. Что же касается старших школьников, то здесь при составлении учебного плана в большей мере берутся во внимание требования другого рода, поскольку молодой человек должен найти свое место в современной культуре и активно участвовать в ее созидании. Штейнер особо указывает на то, что учебный план должен впитывать в себя динамику жизненного процесса, а потому не может быть составленным раз и навсегда. Наряду с обязательными и необходимыми положениями, выводимыми из законов развития ребенка, в нем оставляется место для свободного творчества учителя при выборе учебного материала и при его дидактическом оформлении.

Преподавание в вальдорфских школах основано на принципах ответственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период ведет один и тот же педагог, а с 6 до 14 лет с ним работает один и тот же классный руководитель. В 14-18 лет учащийся получает помощь и поддержку своего классного учителя. Таким образом, на протяжении каждого отдельного периода своего детства и юности ребенок находится под наблюдением одного и того же человека, знающего особенности и потребности своего подопечного. Педагог вправе самостоятельно решать, чему и как учить в данный момент ребенка с тем, чтобы максимально использовать творческие возможности последнего.

Отсюда мы видим, что организация учебного процесса школы Штейнера довольно существенно отличается от традиционной. Например, основные предметы изучаются здесь только в утренние часы, причем обычно первые два урока (в течение 5-6 недель) посвящаются «погружению» в один конкретный предмет. Время после обеда заполнено пением, музыкой и эвритмией (об этом чуть дальше). И таким образом в вальдорфских школах органически выстраивается каждый учебный день. Более того, учитывается антропологический аспект - дневной, недельный, месячный и годовой ритм, ритм внутри дня, что накладывает отпечаток и на организацию среды не только в смысле пространства, но и в смысле времени.

Поскольку ребенку мыслительная деятельность легче всего дается утром, то школьный день начинается с таких предметов, которые опираются преимущественно на знания и понимание, требуют обдумывания и мыслительного процесса. Каждое утро в течение нескольких недель на занятиях, которым дано название «главный урок», преподаются один и тот же предмет, составляющий учебный цикл, большую по объему учебную единицу – «эпоху» (первый сдвоенный урок каждого учебного дня). Эти первые два часа школьного дня, в свою очередь, так же структурированы: сначала «ритмическая часть», которая образует своеобразный переход детей от дома к школе, таким образом пробуждая их, и только затем главная часть урока.

Преподавание «эпохами» означает, что в течение длительного времени содержание главного урока составляет какой-нибудь из основных школьных предметов: родной язык, арифметика, исто-

рия, физика, химия, биология, ботаника, геология, геометрия и др., что дает возможность выстроить преподавание в определенной логической последовательности, концентрированно, не перебегая с одного предмета на другой. «Эпохи» ведет классный учитель, который в течение 7-8 лет по возможности не меняется. Благодаря этому он досконально знакомится со своими учениками, при этом, как показывает практика, и сам меняется вместе с ними.

Только после этого уже идут предметы, нуждающиеся в постоянном ритмическом повторении на отдельных уроках: иностранные языки, эвритмия и физкультура, музыка и религия (2-3 урока каждую неделю, длящихся 40-45 мин.). Ручной труд, ремесло, садовничество, постановка опытов по естествознанию и другие занятия переносятся, по возможности, ближе к полудню или на послеобеденное время. После уроков, требующих повторяющихся упражнений, наступает время художественно-практической деятельности. Такая же последовательность сохраняется при выполнении домашних заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

Надо отметить, что основанное Штейнером искусство под названием «эвритмия», имеет большое значение для вальдорфской школы. В основе эвритмии, означающей «зримую речь», лежит исполнение стихов или музыки, которые становятся видимыми в жесте. Причем это, по мысли создателя данного педагогического приема, не мимика, не пантомима и даже не танец в обычном смысле слова. Это по сути слово, ставшее видимым в жесте. Сущность эвритмии заключается в *движении* (перемещение тела с жестикуляцией), *эмоциональной окраске* (проявление чувства во время представления) и *волевого элемента* (концентрация волевых усилий). Таким образом, человек вживается в звуки языка и музыки, выражая их в виде гармоничных движений тела и рук, при этом создаваемое настроение переходит в деятельность. Это как раз то, что пытается реализовать вальдорфская педагогика – «одушевленную культуру тела». Иначе говоря, эвритмия – это искусство художественного движения, благодаря которому ребенок осваивает пространство.

Спектр занятий эвритмией в школах Штейнера широк – от выполнения простейших ритмов и упражнений с палкой в первых классах до хорошо подготовленных выступлений на школьной

сцене с лирическими, драматическими и музыкальными спектаклями. Во время календарных праздников, эвритмических и театральных представлений ученики с воодушевлением демонстрируют друг другу и родителям, как многое они могут. Часто в групповых показах участвует весь класс.

Итак, описанная выше организация школьного дня, хотя и не всегда удобная учителям, соответствует естественному дневному ритму, необходимому для развития детей. Этот ритм, как учил Штейнер, как раз и колеблется между восприятием, переживанием и осуществлением. В основе такого подхода лежит осознание того, что все силы души ребенка, его мысли, чувства и волеизъявления составляют единое целое и должны рассматриваться в совокупности и взаимосвязано, что, в конечном счете, создает для него необходимые условия и способствует гармоничному развитию.

Таким образом, при такой организации обучения преподаваемый предмет оказывает воспитательное и образовательное воздействие на личность ученика, способствует раскрытию и развитию его способностей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Последнее достигается в основном благодаря введению в учебные планы занятий искусствами, а также через художественное начало, присутствующее при изучении всех предметов.

С учетом всего этого, в основу обучения, которое занимает в школе два первых учебных часа, входит тщательно составленная вводная ритмическая часть, причем в младших классах она длится до 20 мин. В это время дети активизируются, объединяются в коллектив, настраиваются на собственно обучение. Они играют на флейтах, поют и читают стихи, в первых классах «протопывают» и «прохлопывают» ритмические упражнения, а для развития культуры речи занимаются разнообразными языковыми упражнениями. Затем подводится итог – повторяется вчерашний учебный материал: поднимается какая-нибудь моральная проблема, обсуждается закон природы (вытекающий из демонстрации эксперимента на предыдущем уроке), выносится суждение об упоминавшихся накануне каких-либо исторических лицах или делается общий обзор знаний, которые были получены о каком-нибудь представителе животного мира. После того, как все сосредоточились на предмете, учитель начинает введение нового материала, при изложении кото-

рого он применяет образное повествование и, учитывая темперамент детей, то захватывает их внимание, заставляя переживать, то дает им возможность расслабиться. Далее наступает более активный этап, когда резюме услышанного надо перенести в тетрадь «эпохи» или изобразить в виде рисунка. Урок завершается каким-нибудь рассказом, содержание которого в каждом классе меняется, но отвечает основному мотиву всего учебного года. Так, в первом классе это сказки, во втором идут легенды и басни, в третьем излагаются библейские сказания, в четвертом – отечественная мифология, в пятом – история о греческих богах и героях и т.д.

Однако в первом классе каждая эпоха (или период) обучения длится долго и пока слабо дифференцирована. Дети попеременно рисуют, слушают рассказы о природе и временах года, изучают окружающий мир и родной край, занимаются письмом, чтением и счетом; учитель лишь выбирает момент, когда следует поменять вид деятельности. Затем наставник переходит к специализации и дифференциации главных «эпох», продолжительность каждой из которых длится три-четыре недели. В результате у детей наступает чувство удовлетворения от того, что они чего-то достигли: усвоили родную речь, получили представление о различных вещах, животных, людях, растениях, камнях; проникли в секреты природоведения (вначале дают краеведение), физики, химии, арифметики, геометрии и т.д.

Ученики занимаются различными упражнениями, пересказом, самостоятельно выполняют небольшие работы, помогающие им почувствовать удовлетворение от собственного умения.

Так как один и тот же предмет преподается как «эпоха» не более двух раз в год, то дети за это время могут забыть (что естественно) изученное. Поэтому чтобы знания были прочными, перешли затем в способности, учителя еще раз возвращаются к пройденному учебному материалу.

Надо отметить, что принцип преподавания по «эпохам» оправдывает себя и при изучении других предметов. Он является ведущим при изучении ремесел, технологии и искусства в старших классах. Педагогическая практика показывает преимущества этого способа обучения, поскольку он позволяет сконцентрироваться на определенной заданной теме до тех пор, пока учеником упорным трудом не будет достигнута поставленная цель. Такой прием бла-

готоворно сказывается на ребенке, дисциплинирует его, что особенно важно в современном обществе, где так велик переизбыток внешних раздражителей и где внимание людей все более рассеивается.

На любом предмете учитель стремится задействовать как мышление, так и чувства и волю ученика (антропологический принцип), причем в обратном порядке – сначала действие-переживание и лишь затем мышление, понимание. Именно такой порядок соответствует скрытой закономерности детского мышления. На деле это означает следующее. Сначала дети должны что-то увидеть. Это «что-то», например, на химии – горение, на физике – действие магнита, на географии – дорога к школе, на астрономии – место восхода и захода солнца, на антропологии – строение человеческого тела и т.д. На второй день после того, как первое впечатление прошло через сон и чувства, можно поговорить об увиденном, выделить существенное и, наконец, только на третий день сформулировать закон или понятие. Этот путь – от действия, впечатления, переживания, обсуждения к понятию и определению – для вальдорфской школы означает самый продуктивный путь развития индивидуального мышления, его интеграции в целое человеческой личности.

Что касается учебников, то они в вальдорфской школе в общепринятом смысле не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформленных тетрадях «по эпохам», по каждому разделу занятий (по каждому предмету), фиксируя самое существенное. Тексты, как правило, до восьмого класса диктуются учителем или оформляются коллективно всем классом. К текстам также делаются и иллюстрации, но это уже всецело творчество самих учеников.

В средних и старших классах учитель обычно ориентируется на специальную литературу, которую и рекомендует учащимся в определенном объеме и в соответствии с возрастом. При этом он старается исподволь вызвать интерес к информации, чтобы приохотить их к чтению. В данном случае опора делается на самостоятельность детей, которая, собственно, и дает дополнительный импульс к работе с источниками. Уже в пятом и шестом классах ученикам предлагается подготовка рефератов, задания по которым обязательно должны отвечать индивидуальным возможностям

каждого, в связи с чем такая постановка работы делает самостоятельное чтение уже просто необходимым. В дальнейшем, в седьмом и восьмом классах, учащиеся готовят довольно большие, самостоятельно выбираемые годовые работы, с которыми выступают в классе.

Таким образом, обучение, как правило, делится на 3 ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. По окончании учебного года классный учитель составляет подробную психолого-педагогическую характеристику на каждого учащегося, при этом общим для педагогов является критическое отношение к любым формам селекции учащихся, к тестированию и отбору одаренных детей. Экзамены сдаются в виде итоговых: после 8 класса и выпускные (в присутствии государственного школьного инспектора).

В связи с этим необходимо отметить, что рождение личности растущего человека, согласно антропософскому учению, связано с рождением *астрального тела* (оно представляет собой тело души, способное воспринимать и реагировать на непосредственные переживания действительности). В этот момент у подростков кардинально меняется позиция по отношению к педагогу, а также к форме подачи и содержанию учебного материала. Обучение, направленное в своей основе на эмоционально-чувственную сферу ученика, перестает его удовлетворять. Жизнь на уроках в мире образов ему недостаточна. Он полнее осознает себя и окружающий мир, он более критичен, он способен к формализации знаний, к абстрактному мышлению, к активной оценочной деятельности.

Учитель, который в течение восьми лет находился рядом с детьми, являясь воплощением того, что сознание человека способно охватить весь мир, вдруг начинает терять в глазах воспитанников былой авторитет. Он пишет своим ученика заключительное свидетельство, дает всестороннюю педагогическую характеристику и передает эстафету учителям-предметникам, которые продолжают преподавание в 9-12 классах.

Антропософско-педагогическое человековедение, признающее автономность личностных потребностей взрослеющих учеников, создает на старшей ступени обучения дополнительные возможности для их самореализации, «индивидуальной и социальной идентификации». Этой цели служит введение профессиональной подготовки, курсовых и творческих работ, над которыми ученики могут

углубленно трудиться, свободно выбрав тему и научного руководителя из числа учительской коллегии.

В 1924 году Штейнер открывает в вальдорфской школе подготовительный (абитуриентский) 13-ый класс, в котором учащиеся получают возможность расширять и углублять знания, необходимые для поступления в высшие учебные заведения.

Хотя вальдорфская школа не ставит перед собой узко специальной цели, например, подготовку в вуз, здесь, однако, стремятся дать целостное, широкое образование, необходимое любому человеку в современном мире, независимо от того, какую профессию он для себя выберет. В образовательном учреждении, коим является вальдорфская школа, целостно соединяются гуманитарное и естественнонаучное образование; осуществляется развитие индивидуальности и социализации с учетом формирования человека в целом; обеспечивается соматическое, психическое и личностное (духовное) здоровье детей и молодежи, ведущее, в конечном счете, к их высокому нравственному развитию. И все это, выраженное в конкретных формах организации обучения и воспитания, демонстрирует и по сей день свою эффективность и жизнестойкость, пройдя от авторского проекта до вальдорфской школы, став, по сути, педагогическим феноменом.

Уже в самом начале своего становления вальдорфская педагогика, придававшая, конечно, большое значение педагогической технологии, во главу угла, прежде всего, все же ставила чисто человеческие связи, возникающие между ребенком и взрослым. Поэтому школа и выстраивалась, по сути, как бы снизу, с бесед-конференций учителей, где и решались основные педагогические и организационные вопросы, обсуждались трудные дети, происходил обмен опытом.

Штейнер считал, что в центре всего жизненного ритма школы всегда должна стоять фигура классного учителя. И его роль тем значительнее, чем значительнее сама его личность. Каждый день на протяжении первых восьми лет обучения он не только прорабатывает со своими детьми (наполняемость класса около 30 человек) школьные предметы, но и помогает им разобраться в разнообразнейших жизненных ситуациях.

Классный учитель не только разрабатывает и преподает основные общеобразовательные предметы, он также создает и поддер-

живает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учащимися и учителями, между школой и родителями. При этом учитель не работает по жесткому плану: весь необходимый план, по мысли Штейнера, должен быть «прочитан» им непосредственно в каждом ученике. Штейнер постоянно подчеркивал, что учитель вальдорфской школы должен тренировать в себе «внутреннюю чуткость», способность быстро реагировать на все изменения в поведении и настроении воспитанников. В качестве императива Штейнер выдвигал тезис, суть которого заключалась в том, что подлинным секретом вальдорфской педагогики является то, что учителя должны быть свободными от всякой предвзятости и готовыми ко всему, что их ожидает.

В вальдорфской школе воплотились все основные положения теории свободного воспитания, которыми являются принципы природосообразности, гуманизма, педагогической поддержки, диалога, ценностно-смысловой направленности образования, веры ребенка. Как нам представляется, именно принципы педагогической поддержки и диалога в полной мере заключают в себе выше названные и другие принципы, поскольку в них на первый план выходит личность такого педагога, который относится к человеческим потенциям каждого ребенка чрезвычайно серьезно; который исподволь, иногда прямо, чаще косвенно, призывает детское существо никогда не сдаваться, не предавать себя и постоянно стремиться к самореализации в сложном и напряженном взаимодействии с жизнью и окружающими его людьми.

Значение педагогических идей Рудольфа Штейнера, внесшего новаторство и оригинальные идеи в педагогическую действительность, трудно переоценить. Провозглашая основные цели воспитания (умственное, нравственное, эмоциональное и физическое развитие личности; раскрытие ее творческих возможностей; формирование гуманистического отношения; обеспечение разнообразных условий для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей), он сформулировал и основную миссию школы, которую можно выразить в нескольких постулатах:

- содержание и организация учебно-воспитательного процесса должны соответствовать логике внутреннего развития детей;

- обучение и воспитание должны строиться на широкой основе межличностных контактов, особенно в классах, где учатся дети разного уровня способностей и из разных социальных слоев;
- вся организуемая школой деятельность должна способствовать полноценному развитию интеллектуальных и художественных задатков, формированию практических умений и навыков.

В результате такой эффективной педагогической деятельности, педагогами достигается самое главное: ребенок испытывает больше уверенности в себе, свободнее общается с другими ребятами и взрослыми, с большим энтузиазмом относится к своему учителю и новым друзьям и всегда мотивирован на учебную работу. Как показывают исследования, выпускники вальдорфских школ проявляют себя как находчивые, творческие люди, способные достойно справляться с трудностями, которыми изобилует сегодняшняя действительность.

Междисциплинарный подход, который используется в вальдорфских школах, начиная с первого и до выпускного классов, позволяет привить ученикам целостный взгляд на мир. Это не только помогает им осваивать в школе отдельные области знаний, но самостоятельно устанавливать сложные связи между явлениями. Междисциплинарный подход, подхваченный современной системой образования, применяется, как известно, при изучении всех предметов с учетом возрастных особенностей детей. И это оказывается эффективным методом обучения, который позволяет развить память учащихся и поддержать их интерес к учебе. Помимо этого, тщательно соблюдается баланс между получением практических навыков в работе в саду, мастерской или на предприятии и занятиями самыми различными видами искусств: музыкой, ритмикой, театром, живописью и скульптурой.

Одной из смелых идей Штейнера было провозглашение принципа автономии образовательных учреждений, о чем он говорил еще в 1919 г. как о непереносимом условии здорового существования любой современной школы. Исследователи свободной школы Штейнера отмечают, что каждая государственная нормативная школа, начиная от начальной, и далее каждое профессиональное училище может бесконечно многому научиться у вальдорфских школ и учителей. Эксперты в области образования показывают, насколько ярки реальные плоды, демонстрируемые вальдорфской

педагогикой, особенно для всей последующей жизни человека. Действительно, широкое общее образование, провозглашенное Штейнером, которое охватывает «голову, сердце и руки», оказывается на самом деле весьма эффективным. Казавшаяся до недавнего времени оторванная от реальной жизни педагогическая практика вальдорфских школ, благодаря развитию новых технологий, экологической проблематике, изменениям в организации труда, проявляет себя в настоящее время как одна из самых современных педагогических технологий. И это не в последнюю очередь касается экологического и социального воспитания в школе, новых форм школьного управления и самоуправления, а также методики преподавания естественных наук.

Сегодня вальдорфская педагогика занимает среди других инновационных начинаний особое место, так как представляет педагогическую традицию, существующую в Европе и за ее пределами уже более восьмидесяти лет и обладающую огромным практическим опытом, притом опытом интернациональным. Вальдорфская педагогика явление не сугубо немецкое или европейское, за ней стоит общечеловеческий культурный импульс, актуальный именно для нашего времени. Школы Штейнера представляют собой сегодня один из вариантов гуманной школы и уже только поэтому у нее многому можно и нужно учиться.

Главная идея, положенная в основу вальдорфской педагогики, это идея **общечеловеческого образования**. Школа не должна ставить перед собой иных задач, кроме наиболее полного раскрытия заложенных в человеке задатков. Детство и юность не есть подготовка к взрослой «жизни». Они представляют собой особые, самоценные фазы развития, определяющие и формирующие физическое, психологическое и духовное здоровье личности. Ведущим понятием всего педагогического процесса и организации работы школы являются понятие «целостности», «намерение дать образование всему человеку, его мышлению, чувству, воле или, иными словами, его голове, сердцу и рукам». Подлинное воспитание здесь состоит в стремлении избегать вторжений в область личности и предоставить возможность ей самой осуществить то, предпосылки чего закладываются педагогом, подготавливая почву для самопознания и самоанализа учащимися своего собственного «Я». Вальдорфские учителя оберегают индивидуальное в каждом ребен-

ке, ведя его к моменту обретения подлинной свободы, которое является для него уже осознанным внутренним переживанием.

Таким образом, суть и уникальность антропософской педагогики как «педагогики свободы» заключается в том, что она, как никакая другая, исходит из самой глубинной сущности ребенка, устраняет физические и душевные препятствия на пути свободного развития его индивидуальности, подготавливает и обеспечивает состояние подлинной внутренней свободы растущего человека. Это говорит о том, что в любом обществе, где отдельный человек не является лишь средством, система образования должна быть построена на общечеловеческой основе. Вальдорфская школа может рассматриваться как модель такой общеобразовательной школы — нормальной школы для нормальных детей.

Рудольф Штейнер исходил из того, что человечеству необходимо обрести новое отношение к духовному миру, который для него являлся реальностью, принципиально доступной для человеческого познания и исследования. Наука, искусство и религия для него всегда составляли единство, внутри которого и должна полноценно развиваться отдельная человеческая личность. Главное, чтобы культура личности не осуществлялась за счет потери живой связи человека с его духовными корнями. И по Штейнеру, этого можно добиться только на основе индивидуальной непосредственной связи человека с миром духа. Только на этой основе можно здоровым образом соединить болезненный разрыв между верой и знанием, наукой, искусством и религией.

И в качестве резюме отметим: реальность такова, что вся история педагогики и образования свидетельствует о том, что все, что создавалось вначале альтернативно, со временем проникает во все структуры образовательных процессов. И стоит только проанализировать свободную школу Рудольфа Штейнера и станет очевидным, как действует феномен образовательного импульса как за рубежом, так даже и в нашем Отечестве.

2.4. Педагогическая концепция свободного воспитания А.Нейлла

Если обратиться к обширному кругу исследователей, которые искали пути и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе, то мы обязательно назовем **Александра Сатерленда Нейлла** – британского педагога и психолога, одного из наиболее известных последователей свободного воспитания, создателя и бессменного директора 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 А.Нейлла носят фундаментальный характер для формирования современного педагогического сознания, ищущего на пороге XXI века новую гуманистическую парадигму образования.

По сути, вся педагогическая концепция Нейлла зиждется на конкретной практике в школе Саммерхилл, которая 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 более 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.

Нейлли близки были идеи, которые высказывал и Ж.-Ж Руссо, полагая, что человек рождается на свет совершенным, но его урождает 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»*. [136, С. 20]

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. Этот постулат также важен был и для Нейлла, для которого 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 в школу 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 созидали свою природу. Идя по пути экзистенциалистов, Нейлл также считал, что подлинно человеческое образование должно пробуждать в ребенке осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального 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.

Учитывая возрастные, половые и индивидуальные особенности своих воспитанников, Нейлл пытался так педагогически организовать среду, чтобы каждый из них смог в полной мере реализовать свои потребности и креативные потенции, найдя дело по интересу. В «Саммерхилле» не было специальных физкультурных занятий. Удовлетворяя естественное стремление к движению, дети после уроков бегали, прыгали, играли в подвижные игры, катались на велосипедах, занимались различными видами спорта и т.д. Свою природную любознательность они могли реализовать в специально оборудованных мастерских и комнате искусств. Там маленькие жители «Саммерхилла» увлеченно работали с железом, деревом, кожей, глиной, копались в моторах, собирали приемники, констру-

ировали и изготавливали различные изделия, шили, рисовали, осваивали живопись и скульптуру. Часто дети за любимым делом забывали про еду и сон и не отрывались от него до глубокой ночи, а, едва проснувшись, снова спешили заняться им. Это состояние творческого подъема имело для воспитания и развития ребенка, по мнению Нейлла, больше значение, чем все учебные занятия и воспитательные мероприятия вместе взятые.

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.Нейлл. 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 только одно – демонстрация любви, способная 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 обладала 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 др. Однако, обращаясь к их творческому 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 утривированный протест против ненависти, направленной на них. В Саммерхилле, где ни один ребенок не чувствует ненависти со стороны взрослых, агрессивность не так необходима. Агрессивные дети, которые у нас есть, - это всегда те, которые не получают в семье ни любви, ни понимания»*. [136, С. 33]

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»* [136, С. 95].

Нейлл пришел к пониманию, что важно уметь отличать, какие подавления и вытеснения являются необходимыми и соответствуют общественным нормам, а какие излишними, утривированными 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»* [136, С. 157]. 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 тем или иным образом. Нейлл воспринимал рационализацию в ее классическом психоаналитическом смысле, т.е. когда речь шла не о сознательном обмане других, а о неосознанном самообмане, 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 психологиче-

ских 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»* [136, С. 27].

Что касается А. Адлера, то для Нейла были близки такие проблемы, разработанные венским психиатром, как способность чело-

века творить свою судьбу, преодолевать примитивные побуждения и неконтролируемую среду в борьбе за более удовлетворительную жизнь, совершенствовать себя и окружающий мир посредством самопознания. Особенно Нейла 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 конфликта 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»* [136, С. 247].

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 эффективнее психоанализа.

На постулате о принципиальной недопустимости навязывания учителем своей (пусть и разумной) воли детям, строил свою школу 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.

Исходя из этого, 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, что говорит только об одном: свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания. Это положение и стало краеугольным камнем 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 [136, С. 108]. 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 [136, С. 20].

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, особенно в той части оценки свобо-

ды, касающейся саморазвития. В связи с этим А.Нейлл был глубоко 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.

Идея свободного развития получила яркое воплощение в педагогической концепции А.Нейлла. 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» [136, С.309]. 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.

Отсюда и исходила уверенность Нейлла в том, что будущее общества зависит от того, какого ребенка – свободного или несвободного воспитываем мы сегодня. Это очень трудная задача, считал Нейлл, поскольку сама природа общества враждебна свободе, ибо оно консервативно и злобно по отношению к новым идеям. Казалось бы, очень просто – дать свободу значит позволить ребенку жить собственной жизнью. Однако взрослые продолжают учить, формировать, читать нотации, приказывать, подавлять. Именно этого и не принимал А.Нейлл.

Во многом переключаясь с взглядами других сторонников свободного воспитания, концепция А.Нейлла вместе с тем содержит и 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 ребенка, 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 педагогической 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.

По существу, ни он, ни его учителя не занимались специальной разработкой дидактических новшеств, полагая, что если ребенка не заставлять ходить на уроки, а ждать, когда он сам проявит интерес к получению знаний, то его можно научить и традиционным способом. Однако организацию учебного процесса в «Саммерхилле» нельзя называть традиционной. Основой обучения в «Саммерхилле» является личный интерес ребенка. В начале каждого семестра вывешивается расписание, но оно обязательно только для педагогов. Ученики могут посещать занятия, или же, руководствуясь своими интересами и потребностями, они занимаются целыми днями, неделями или месяцами тем, чем им хочется. Однако, когда ребенок вдруг сам, по доброй воле, начал посещать занятия, то как показывает практика, он всегда учился старательно и напряженно, что позволяло ему за короткий срок добиваться значительных успехов.

Все дети в «Саммерхилл» постигали науки в индивидуальном темпе и ритме, что требовало высокой степени индивидуализации

учебного процесса. Для достижения этой цели учителя осуществляли перегруппировку обязательного образовательного материала по иным периодам, в ином порядке, в иной системе, в соответствии с индивидуальными интеллектуальными запросами учеников.

Класно-урочная форма обучения предполагает умелое управление детьми и поддержание необходимой дисциплины на уроке. В отличие от традиционной школы Нейлл строго следил и не допускал малейшего проявления авторитарности со стороны педагогов, безжалостно увольняя тех, кто позволял себе подобное в отношении учащихся. Рабочая атмосфера на уроке здесь достигалась путем умелого сочетания коллективной и индивидуально-групповой видов деятельности. Так как посещение занятий было свободным и они строились исходя из интересов детей, то с каждым днем становилось все меньше тех, кто мешал работать другим. Иногда таким детям в мягкой форме просто предлагалось уйти из классной комнаты и заняться тем, что их в данный момент интересует.

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 потенцицией 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. Более того, британский педагог не разрабатывал спе-

циальной 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»*. [136, С. 119]

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 во все 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 позволяется 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 разрешать 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» [136, С. 303].

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 индивидуальность ребенка так же, как мы уважали бы личность и индивидуальность взрослого, зная, однако, что ребенок отличается от взрослого»* [136, С. 147]. 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» [136, С. 104].

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 возрастает 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 жизнеустойчивости, 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 свободному 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 при-*

дется 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» [135, С. 292].

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 жизнестойчивости 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» [136, С. 114].

Для Нейлла существовало три понятия – **адаптируемость, самостоятельность и жизнестойчивость**, которые представляли

собой неразрывную цепочку, где каждое последующее звено простекало 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 убедиться 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» [136, С.116].

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 вытесняя тем самым 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 конструктивное 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 о том, что взрослый – это не обязательно законченная 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.

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 зиждется, 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»* [136, С. 114].

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 сообщество. 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 [136, С. 251]. 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» [126, С. 15].

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.Нейллы 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 педагогической 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 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 подойдет 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.

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 недосягаемы для контроля. Вот почему само-*

управление так важно, ибо посредством него свободные дети приобретают широту взгляда на мир. Их законы имеют дело с сущностями, а не с видимостями» [136, С. 62].

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.

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 альтерна-

тив 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 личностно 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 созидательной 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 поло-*

винчатые меры не годятся – положение слишком критическое [136, С. 260]. 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.

В основу психической устойчивости ребенка, как, впрочем, и взрослого, 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»* [136, С. 119]. Поэтому, предупреждал британский педагог, если взрослые хотят, чтобы ребенок рос без страха, а, значит, и без всевозможных неврозов, они просто не имеют морального, 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 жадой 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.

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.

Глава III

Опыт реализации теории свободного воспитания в российской педагогике

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.

Однако первым в России взгляды, близкие идеям свободного воспитания, высказал Ф.Ф.Резнер, который в своих работах и собственно педагогической практике обосновывал «непринудительное» воспитание детей, ведущее к самоопределению, к личной и нравственной свободе человека. По сути, он явился одним из первых теоретиков и популяризаторов идей свободного воспитания, пытался дать этой системе научное обоснование, опираясь на философские и психологические данные.

Но подлинным родоначальником свободного воспитания в России выступил, конечно, Л.Н.Толстой, по мнению которого ребенок стоит намного ближе, чем взрослый, к тем идеалам гармонии, правды, красоты и добра, до которых его хотят возвести.

Надо отметить, что 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. Дурьлина. 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 самодеятельности, на удовлетворении свободных за-

просов детей и юношества и на участии в производительном труде как необходимой основе жизни. В 1918 г. этот журнал выходил под названием «Свободное воспитание и свободная школа».

Крайним выразителем теории свободного воспитания в начале XX в. по праву считается К.Н.Вентцель (1857-1949), педагог и философ, писатель и общественный деятель, которому, несомненно, принадлежало ведущее место в радикально-гуманистическом педагогическом движении того времени.

В начале XX века в России были осуществлены первые попытки практического применения идей свободного воспитания в таких образовательных учреждениях, как: «Дом свободного ребенка» Е.Е.Горбунова-Посадова, «Школа шалунов» А.Радченко, «Московская семейная школа» О.В.Кайдановой, детские общества «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», возглавляемых А.У.Зеленко и С.Т.Шацким.

Что касается советской педагогики, то некоторые гуманистические тенденции, свойственные свободному воспитанию, стали возрождаться в опыте В.А.Сухомлинского во второй половине 60-х годов и в педагогике сотрудничества в конце 80-х гг. В 90-х годах стали появляться частные учебные заведения, стремящиеся строить образовательный процесс, исходя из интересов ребенка и опирающиеся на принципы теории свободного воспитания.

Исходя из контекста исторической ретроспективы становления свободного воспитания в России, рассмотрим наиболее ярких приверженцев этой теории в лице Л.Н.Толстого и К.Н.Вентцеля и той педагогической практики, в которой они и воплотили основные идеи гуманистической педагогики.

3.1. 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 оте-

чественную 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 была развита и оформилась 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, самооценку 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 признанные авторитеты 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. Скудные 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, 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 обучающихся, избавило бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование»*. [110, С. 203]

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»* [102, С. 38]. 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»* [102, С. 44]. Подразумевая под воспитанием принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим, 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 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»*) [102, С. 39]. 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» [102, С. 40].

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. 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. Уточняя свою мысль и допуская полемические преувеличения, Толстой говорил, что 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 рассуждает о том, что если дать ребенку полную свободу и перестать учить его, то он напишет «такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе».

По мнению Толстого, 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. *«Единственный критерий педагогики есть свобода, единственный метод есть опыт»*, - неоднократно подчеркивал он [110, С. 138]. 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 сознательного 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. В связи с этим Толстой

подчеркивал, что развитие является процессом спонтанного 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.

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... 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»* [110. С. 43]. 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 в 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 детей, 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 вопро-

сам 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 деятельности Толстого (1880-1910) 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 основе 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 сблизались с Толстым. Он учил детей и одновременно учился у них выражать произвольное естественное движение мысли и чувств. Его школа добивалась прекрасных результатов. В три месяца дети приобрели 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»* [125, С. 154]. 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»* [110. С.131].

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 по-*

добрых, случаях насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе» [110, С. 58].

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»* [110, С. 54]. Выговоры 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»* [6, С. 106].

Выведенный им «критериум педагогики» – свободу, Толстой старался в полном объеме осуществить в своей школе, выражая тем самым в педагогике новый тип общения и подхода к личности ребенка. Он постоянно говорил о необходимости самого бережного, внимательного и любовного отношения педагогов к личности подрастающего человека, 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. Он добивался пробуждения всех творческих возможностей ученика, используя при этом не принуждение, а возбуждение интереса ученика. 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) [110, С. 58]. 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 ошибка всех педагогических теорий заключается в том, что целью образования является развитие как таковое, а не гармония развития. 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»* [110, С. 57]. Практика ор-

ганизованной Толстым школы постоянно подтверждала 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 самодеятельности 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 жизни, 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, полагался 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»* [110, С. 60]. 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. 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»* [102, С. 46].

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 ненавязчивом 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 педагогике, 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. По Толстому, сам учитель, его знания, умения и способности руководить школой и должны определять границы свободы детей. И степень свободы, считает он, нельзя предписывать директивно, поскольку мера этой свободы есть, по сути, результат таланта самого 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.Толстым 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. Как никто не следил и за

временем, и если возникала какая-нибудь интересная проблема, то учитель, в данном случае Толстой, могли с детьми увлеченно сидеть до самого вечера для ее разрешения. 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 [110, С. 75]. 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 школьного 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 учителя-

ми, 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» [55. С.240]

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 подготовлены. 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»* [102, С. 47].

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 принужде-

нии. 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 неисчислимые 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» [66, С. 483].

Толстой был глубоко 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...»* [110, С. 62]. 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: *«Для того, чтобы иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество... Качество это есть любовь... Если учитель соединяет любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель»* [102, С. 57].

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 проходящего 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?»* [110, С. 206].

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 человека 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.

Таким образом, впервые в истории во второй половине 19 века великий писатель и педагог Л.Н.Толстой дает научное обоснование свободного воспитания и, что очень важно, реализует свои теоретические положения на практике, внося весомый вклад в становление этого педагогического направления как у себя на родине, так и во всей Европе. В учении Толстого получают свое развитие основные идеи теории «естественного воспитания» Ж.-Ж.Руссо. Однако, в отличие от французского просветителя, он стремится повернуть образование не к природе, а к жизни, где и пытается найти подлинную свободу. В постижении свободы Толстой идет как по пути критической философии, укладывая ее содержание в формы необходимости, так и по пути христианских вероучений, видя высшую суть свободы в нравственной жизни для Бога. Главная цель воспитания для него заключается во внутреннем освобождении ребенка, развитии его духовно-нравственной основы и природных задатков.

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 ребенка и, прежде всего, на свободу своего развития. 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, го-

рячая 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.

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

Педагогические взгляды К.Н.Вентцеля, будущего теоретика и пропагандиста свободного воспитания, развивались в русле педоцентризма, мечтавшего о совершенном обществе, которое невозможно без свободного воспитания. Всю его жизнь захватывала единственная гуманистическая проблема – **как сделать человека свободным, счастливым, освободить его от невидимых цепей духовного рабства**. И он уже тогда предвидел, что ему *«предстоит великая борьба, которая будет еще долго длиться»* [21, С. 180]. И он начинает эту благородную борьбу. Вначале он печатается в журналах **«Вестник воспитания»**, **«Образование»**, **«Педагогический листок»**. В 1896 г. выходит его труд **«Основные задачи нравственного воспитания»**. Вскоре Вентцель предлагает свою программу Педагогическому обществу при Московском университете, ведущему полемику с царящей в то время, как они считали,

«бюрократической» школой. 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»* [21, С. 57]. 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»* [102, С.143].

В годы Первой русской революции Вентцелю и его единомышленникам из «Общества друзей естественного воспитания» наконец предоставляется 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 Свободного 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» [21, С. 117]. 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 активнотворческой 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»* [21, С. 44]. 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»* [21, С. 128].

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

гущество... Такая школа будет содействовать тому, чтобы каждый ребенок становился личностью и ярко выраженной индивидуальностью, смелым творцом новых форм жизни...» [22, С. 53].

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» [21, С.119].* 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» [21, С. 122].*

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» [22, С. 56].*

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 группи-*

роваться остальные» [21, С. 114]. 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» [103, С. 179].

В 1908 г. открылся Родительский клуб, главной целью которого являлось содействие сближению и единению родителей в деле свободного воспитания их детей. В клубе были созданы музей образцовых детских игрушек, предметные кабинеты, мастерские, организованы курсы по педагогике, имелась библиотека с литературой воспитательного характера. Но Вентцель шел дальше, предполагая в теории и практике свободного воспитания реорганизацию семьи, а именно – на принципах равноправия, 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 нравственного 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»* [22, С. 10]. 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, ориентированной 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 перестраивать 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» [103, С.144]. 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. В связи с этим очень важным в размышлениях Вентцеля было его сомнение в непрерывной 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.

К сожалению, Дом свободного ребенка просуществовал недолго (до середины 1909 г.), поскольку пал жертвой прежде всего материальных трудностей. Родители, недовольные результатами воспитательно-образовательной работы 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

боязнь 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 принципа 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...»* [21, С. 30].

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 самую 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, а не массовой нравственности»*); **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, и тем скорее оно будет переходить к формам свободной, творческой и сознательной солидарности»). [1] Подчеркивая взаимообусловленность этих видов деятельности, Вентцель на первый план выдвигал задачу **нравственного совершенствования личности**. Он так писал об этом: *«С точки зрения идей, охватываемых словами "свободное воспитание", целью в области нравственного воспитания является выработка в детях свободной творческой нравственности...Теория свободного воспитания...сводит роль родителей или воспитателей к доставлению детям возможно более широкого, полного и многообразного материала для свободной творческой выработки ими своей личной индивидуальной нравственности и к созданию благоприятной для нравственного развития окружающей их общественной среды»* [102, С.159].

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 сад».

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» [21.С.152]. 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»* [21, С. 74].

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. В 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»* [21, С. 20].

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 особым 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»* [103, С. 193]. Вот как педагог-гуманист излагал некоторые положения в этом проекте в рассматриваемом нами аспекте. В Деклара-

ции 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 с его индивидуальностью. 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 каждого ребенка 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 пу-

тем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера [103, С.196].

Разумеется, в сентябре 1917 г. 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 тезисом о том, что молодое поколение само должно 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 выразить 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»). [103, С. 196].

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

мом-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 нравственное 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 поиска 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» [21, С.106].

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»* [21, С. 14].

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» [21, С. 80]. 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, природосообразность воспитания** (имелись в виду особенности «природы» ребенка), признание права учителя самостоятельно выработать 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 бездумно 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 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: *«Свободный творческий производительный труд – это один из краеугольных базисов свободного воспитания. На организацию на всех ступенях воспитания и образования свободного творческого производительного труда теория свободного воспитания указывает не только как*

на основное средство достигнуть высшего возможного в ребенке развития воли, но и как тот здоровый фундамент, на котором все другие его телесные и душевные качества могут получить надлежащее развитие» [21, С. 44].

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»* [22, С.41]. 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»* [22, С. 31].

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 сравне-

нию 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 информационной 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: *«...взрослое человечество тогда только и станет истинно великим, прекрасным, могучим и свободным, когда оно освободит ребенка, когда оно сознательно выставит на своем знамени “Культ ребенка”, когда оно перестанет идолопоклонствовать перед собою, перестанет сдерживать неудержимый полет молодых свежих сил в высь и в ширь. Будем почаще ду-*

мать о том великом, светлом будущем, которое глядит на нас из веселых, искрящихся глаз ребенка, которое сквозит в его невинной улыбке, и тогда мы не можем не почувствовать желания освободить ребенка из-под нашего гнета, открыть для его молодой души свободный путь в страну Света, Солнца и Свободы, по которой стосковалось современное человечество» [21, С. 181].

Заключение

На сегодняшний день, как показывает педагогическая действительность, имеется не так много альтернативных педагогических систем, которые, пройдя, по сути, столетний путь, не только сохранились в авторском варианте, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе. И одними из них являются такие авторские школы, как Вальдорфская, Саммерхилл или школа Монтессори, в которых авторы названных школ проводили в жизнь реально, а не декларативно идею об основной миссии учителя. По их мнению, учитель должен быть адвокатом ребенка и при этом всемерно помогать растущему человеку достигать духовного и физического комфорта. Иначе говоря, образ мыслей, убеждения и взгляды учителя должны быть направлены на помощь ребенку в самоусовершенствовании его личности.

Разумеется, у каждой педагогической системы есть свои отличительные черты, поэтому каждый педагог или родитель вправе сам выбрать ту, соответствующую ему, логику, которую предлагает та или иная педагогическая система.

К сожалению, реальность такова, что 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 XXI век, должны поклониться этим светлым людям, которые мечтали не о дворцах и яхтах, не о власти и деньгах, а лишь об одном – сделать каждого ребенка счастливым человеком, тем самым готовя и нам будущее. И в этом плане имена Ж.-Ж. Руссо, Г.Винекена, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, М.Монтессори, Р.Штейнера, А. Нейлла неотделимы от таких светочей педагогики, как Песталоцци, Коменский, Ушинский, Корчак, Сухомлинский.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Азаров Ю.П.** Педагогика любви и свободы. - М.: Фирма «Топикал», 1994. - 607 с.
2. **Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики.**- М.: НИИ ОП,1987.- 143 с.
3. **Александров Н.Н.** Деятельность свободы общества и свободы личности в мире человека // Человек – мера всех вещей. – Горький, 1990.- С. 92-95.
4. **Александрович Э.** Новая педагогика (Система д-ра М.Монтессори).- М.:Вестник знания, 1913. - 63 с.
5. **Амонашвили Ш.А.** Размышления о гуманной педагогике. - М.:Амонашвили, 1996. - 494 с.
6. **Антология педагогической мысли Росс второй половины XIX – начала XX в.** /Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
7. **Бим-Бад Б.М.** Педагогические течения в начале двадцатого века. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
8. **Бойд У.** Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. - М.:Мир,1925.- 179 с.
9. **Братченко С.Л.** Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб: Изд-во СПб общества Я.Корчака, 1999. – 51 с.
10. **Буткевич А.** О новых путях в воспитании //Вестник воспитания.- 1908.- №4.- С.123-143.
11. **Буткевич В.В.** История педагогики: Теоретический курс. - М.:МЭГУ, 1992. - 172 с.
12. **Валеева Р.А.** Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
13. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.
14. **Валеева Р.А.** Школа Саммерхилл – система свободного воспитания //Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М.,1998. – С.40-60
15. **Варендок Ж.** Детские сообщества.- М., 1926. - 88 с.

16. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики.- М.: Изд-во т-ва И.Т.Сытина, 1913. - 58 с.
17. **Вейкшан В.А.** Педагогика и народное образование в зарубежных странах.- М.:Изд-во АПН РСФСР, 1957
18. **Вейкшан Н.В.** Движение «нового воспитания» в конце XIX-начале XX века и его психолого-педагогические основы //Советская педагогика.- 1968.- №10.- С.119-124.
19. **Веймер Г.** История педагогики. Пер. с нем.- СПб.,М.: Т-во М.О.Вольф, 1913. - 129 с.
20. **Вендровская Р.Б.** Школа 20-х годов: поиск и результаты.- М.: МПА, 1993. - 81 с.
21. **Вентцель.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с. (Антология гуманной педагогики).
22. **Вентцель К.Н.** Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу).- М.: Земля и фабрика,1923.- 60 с.
23. **Вентцель К.Н.** К вопросу о детском самоуправлении.- Воронеж: Коммуна, 1921. - 26 с.
24. **Вентцель К.Н.** Новые пути воспитания и развития детей.- М.: Земля и фабрика, 1923. - 151 с.
25. **Вентцель К.Н.** Освобождение ребенка. Декларация прав ребенка.-Смоленск: Народное просвещение,1918.- 50 с.
26. **Вентцель К.Н.** Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании.- М.: Работник просвещения, 1923. - 143 с.
27. **Вентцель К.Н.** Теория свободного воспитания и идеальный детский сад.-М.:Земля и фабрика,1923.-143 с.
28. **Вентцель К.Н.** Школа и государство. Отделение школы от государства и права ребенка.- М.: Народный учитель, 1917. - 45 с.
29. **Вентцель К.Н.** Цепи невидимого рабства.- М.:Посредник, 1906.-11 с.
30. **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.
31. **Винкен Г.** Круг идей свободной школьной общины. - М.: Работник просвещения, 1922. - 52 с.
32. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений.: В 6 Т. – Т.3, - М., 1983 С.250

33. **Газман О.С.** Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях. - М.,1995.- С.1-13.
34. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования: содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45
35. **Газман О.С.** Свобода ребенка в образовательном процессе //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993.- С.18-20.
36. **Гергет А., Готалов-Готлиб А.** Современные педагогические течения.- Херсон: Госиздат.Украины,1925. - 249 с.
37. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М.:Школа-Пресс,1995. - 448 с.
38. **Главные моменты развития западно-европейской школы.**- М.: Польза, 1912. - 216 с.
39. **Григорьев С.С.** Новая школа в Англии и России. -СПб, 1901. - 35 с.
40. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Введение в философию образования. – М.: Изд.корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
41. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Идея школы Саммерхилл //Школа сотрудничества. – М., 2000. – С.82-88
42. **Даденков Н.** Новое педагогическое направление в Германии.- Киев: Тип-я Кушнерева, 1912. - 77 с.
43. **Дауге А.** О новых веяниях в немецкой школе //Вестник воспитания.- 1905.- №7.- С.97-140.
44. **Демакова И.Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
45. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: история и современность.- М.:РОУ, 1992.- 176 с.
46. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития.- М.:Просвещение, 1993. - 192 с.
47. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
48. **Европейская педагогика от античности до Нового времени: исследования и материалы:** Сб.науч.тр.- М.:ИТПИМИО, 1993.- Ч.1. - 244 с.

49. **Ельницкий К.** Очерки по истории педагогики.- СПб.: Изд. М.М.Гутзаца, 1912.
50. **Ив В.** Мария Монтессори, ее предшественники и критики //Вестник воспитания.- 1915.- №4.- С.103-133; №5.- С.96-138.
51. **Ивантер Г.С.** Система дошкольного воспитания М.Монтессори и советская педагогика.- Л.:Госиздат, 1926. - 105 с.
52. **Кагаров Е.Г.** Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.- М.:Работник просвещения, 1928. - 271 с.
53. **Карлгрен Ф.** Воспитание к свободе. Пер. с нем.- М.: Москов.Центр вальдорфской педагогики,1993.- 272 с.
54. **Квик.** Реформаторы воспитания. Пер. с англ.- М.: Тип. М.Г.Волчанинова, 1892. - 294 с.
55. **Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф.** История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
56. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.
57. **Корнетов Г.Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы.- М.:ИТПИМИО, 1993. - 135 с.
58. **Корнетов Г.Б.** Педагогика свободного воспитания// Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.
59. **Кошелева О.Е.** История детства: опыт зарубежной историографии //Педагогика.- 1996.- №3.- С.81-87.
60. **Краних Э.М.** Свободные Вальдорфские школы.- М.: Моск.Центр вальдорфской педагогики, 1992. - 32 с.
61. **Кревин Э.П.** Руссо - источник новейших течений в немецкой педагогике.- Пг.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1915. - 92 с.
62. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя //Классный руководитель. – 1997. - №1. – С.21-29
63. **Кумекер Л., Дж.С.Шейн.** Свобода учиться. Свобода учить.- М.: Народное образование, 1994. - 160 с.
64. **Лазурский А.Ф.** Естественный эксперимент и его школьное применение.- Пг.: Народный учитель, 1918. - 136 с.
65. **Лакомб П.** Воспитание, основанное на психологии ребенка.- М.: Русское товарищество, 1912. - 56 с.

66. **Латынина Д.И.** История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 603 с.
67. **Левитина М.** Опыт новой школы. Свободная школьная община "Виккерсдорф" в Германии.- М., 1912
68. **Лихачев Б.Т.** Воспитание: необходимость и свобода //Педагогика.- 1994.- №2.- С.35-40.
69. **Лозинский Е.** Пионеры «нового воспитания» в Германии //Вестник воспитания.- 1911.- №1.- С.66-96.
70. **Лозинский Е.** Попытки коренной реформы воспитания на Западе //Вестник воспитания.- 1904.- № 3.- С.91-118; №4.- С.31-56.
71. **Лубенец Н.Д.** Фребель и Монтессори. (Их системы воспитания детей).- Киев, 1915. - 138 с.
72. **Мак-Мённ Н.** Путь к свободе в школе.- Пг.: Прибой, 1919. - 76 с.
73. **Мижув П.Г.** Главные моменты в развитии западно-европейской школы.- М.: Польза. - 216 с.
74. **Монтессори.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999 – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
75. **Монтессори М.** Дом ребенка. Метод научной педагогики.- М.:Задруга, 1913. - 339 с.
76. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка.-М.:Задруга, 1915. - 316 с.
77. **Монтессори М.** Руководство к моему методу.- М., 1916. - 64 с.
78. **Монтессори М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе.-М.:Работник просвещения,1922.-162 с.
79. **Нигматов З.Г., Габдуллин Г.Г., Хузиахметов А.Н.** Курс лекций по истории педагогики. - Казань: Таткнигоиздат, 1995.- 156 с.
80. **Никандров Н.Д.** На пути к гуманной педагогике //Советская педагогика.- 1990.- №9.- С.41-47.
81. **Нилл А.** Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
82. **Новые идеи в педагогике.** Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г.Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах.- СПб:Образование, 1912.-168 с.
83. **Новые пути зарубежной педагогики.**- М.:Работник просвещения,1927. - 292 с.

- 84 . **Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки.**- М.:Работник просвещения, 1930.- 68 с.
- 85 . **О трудовом воспитании** : Хрестоматия. Учебное пособие для студе нтов пед.ин-тов. М.: Просвещение, 1982. – 336 с.
- 86 . **Обухова А.** Свободное воспитание и дисциплина //Вестник воспитания.- 1909.- №6.- С.1-32; №7.- С.20-81.
- 87 . **Опытные школы в Германии.**- М.:Новая Москва, 1926. - 168 с.
- 88 . **Орлов Ю.М.** Проблема ненасилия в педагогике //Педагогика.- 1993.- №4.- С.21-26.
- 89 . **Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX века.** - М: НИИ ОП, 1980. - 164 с.
- 90 . **Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939).**- М.:Педагогика,1982. - 162 с.
- 91 . **Очерки истории школы и педагогики за рубежом.**- М., 1989-1990. -Ч.1.-203 с.-Ч.2.-264 с.-Ч.3.-268 с.
- 92 . **Очерки по истории педагогических учений.**- М.:Польза, 1911. - 229 с.
- 93 . **Педагогика Марии Монтессори:** Курс лекций. - М.: РОУ, 1992.- 69 с.
- 94 . **Пискунов А.И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М.:Просвещение, 1981. - 528 с.
- 95 . **Плеханов А.В.** Педагогическая теория и практика М.Монтессори //Дошкольное воспитание.- 1989.- №10.- С.66-70.
- 96 . **Поляк Г.Б.** Новая школа на Западе. М.: Работник просвещения, 1928. - 98 с.
- 97 . **Пряникова В.Г., Равкин З.И.** История образования и педагогической мысли.- М.: Новая школа, 1995. – 196 с.
- 98 . **Рогожникова Р.А.** Дисциплина, свобода, гуманизм: Педагогический аспект. - Пермь: ПГПИ, 1994.- 115 с.
- 99 . **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т.- М.:Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с.
- 100 . **Румянцев В.М.** Гармонизация свободы и дисциплины// Советская педагогика.- 1990.- №8.- С.24-31.

101. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические сочинения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1981. - Т.1-2.
102. **Свободное воспитание:** Хрестоматия /Составитель и автор вступит.статьи Г.Б.Корнетов.- М.:РОУ, 1995. - 224с.
103. **Сидоркин А.** Диалог в воспитании: к постановке проблемы //Педагогика.- 1996.- №2.- С.48-53.
104. **Синицкий Л.** Из истории педагогических идей на Западе //Вестник воспитания.- 1905.- №2.- С.67-100; №3.- С.24-63; №4.- С.36-84.
105. **Синицкий Л.** «Новая школа» в Англии и Франции // Вестник воспитания.- 1912. -№9.- С.1-17.
106. **Соколова Н.Д.** Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. - Екатеринбург: Урал.госпед.ун-т, 1992. - 110 с.
107. **Соловьев И.** Руссо и современная педагогика //Вестник воспитания.- 1912.- №6.- С.1-20.
108. **Сухотина Т.Л.** М.Монтессори и новое воспитание.-М., 1914. - 94 с
109. **Тарасенко Н.Г.** Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1999. – 232 с.
110. **Толстой.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
111. **Традиции образования и воспитания в Европе** /Под ред.Н.В.Ревякиной. - Иваново: Иван.гос.ун-т, 1995. - 204 с.
112. **Уошборн К.** Новые школы Западной Европы.-М.:Посредник, 1928. - 83 с.
113. **Учебный план свободной Вальдорфской школы.**- Рязань: Рязан.пед.центр «Вальдорфская инициатива», 1991. - 38 с.
114. **Фрадкин Ф.А.** Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991.- 79 с.
115. **Фромм.** – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
116. **Цырлина Т.В.** Обреченные на успех. Авторские школы гуманистического типа.- Курск: КГПУ, 1995. - 132 с.
117. **Цырлина Т.В.** Педагогика свободы по А.Нейллу. Островок демократии в Саммерхилле //На пути к совершенству. Антология

- интерсных школ и педагогических находок XX в. – М., 1997.- С.20-30
118. **Цырлина Т.В.** Школы, которые не умирают... -Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.
119. **Цырлина Т.В.** Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
120. **Шуберт А.** Школа Монтеessori в теории и на практике //Вестник воспитания.- 1916.- № 2.- С.75-105.
121. **Эберт-Штокингер К.** Естественное воспитание.- М.: Тип.т-ва И.Н.Кушнерев и К, 1910. - 40 с.
122. **Вейкшан Н.В.** Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1969.- 192 с.
123. **Кеберле Н.В.** Развитие идеи свободного воспитания в России (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель): Дис...канд. пед.наук. - СПб,1995.
124. **Образцова Л.В.** Содержание и формы воспитательной работы в "Свободной школьной общине Виккерсдорф" (1906-1933) (из истории экспериментальных школ в Германии): Дисс...канд.пед.наук.- М.,1977. - 185 с.
125. **Толстой Л.Н.** Педагогические сочинения
126. **Френе С.** Избранные педагогические сочинения. – М.:Прогресс, 1992. – 304 с.
127. **Эпштейн М.М.** Реализация идей «новой школы» в опыте педагогов первой трети XX в. в России: Авторе. Дис...канд.пед.наук.- СПб, 1998. - 18 с.
128. **Dewey D.** The School and Society. – Chicago, 1965. – 285 p.
129. **A brief history of Summerhill.** – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
130. **All The Best, Neill:** Letters from Summerhill. Andre Deutsch, 1983
131. **Appleton M.** Free Range Children – Self-regulation at Summerhill School: Solomon Press, 1999
132. **Croall J.** Neill of Summerhill: The Permanent Rebel. London: Routledge &Kegan Paul, 1983
133. **G.Wyneken.** Der Kampf fur die Jugend. Jena (E. Diederichs), 1920

- 134 . **G.Wyneken.** Die Neue Jugend. Ihr Kampf und Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhause in Religion und Erotik. Munchen (Steinicke), 1914
- 135 . **Ivan Illich.** Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978
- 136 . **A.S.Neill:** Summerhill. Penguin Books. Harmondsworth, 1980
- 137 . **A.S.Neill:** Talking of Summerhill. Victor Gollacz Ltd., London, 1967
- 138 . **A.S.Neill:** The Free Child. Jenkins, London, 1953
- 139 . **A.S.Neill:** The Problem Child. Jenkins, London, 1926
- 140 . **A.S.Neill:** The Problem Teacher. Jenkins, London, 1939
- 141 . **A.S.Neill:** Self-regulation and the OutsideWorld. In: Orgone Energy Bulletin, 1962, 2: 68-70
- 142 . **A.S.Neill:** Summerhill – A Radical Approach to Education. Victor Gollacz Ltd., London, 1962
- 143 . **Selleck R.J.W.** The New Education. 1870 - 1914 London: Pitman, 1968
- 144 . **Stabler E.** Founders: Innovators in Education. 1830-1980. Edmonton Univ. of Alberta Press, 1980
- 145 . **W.A.C.Stewart:** The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967. Macmillan and Co Ltd, 1968
- 146 . **Summerhill school.** – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
- 147 . **Summerhill school.** A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
- 148 . **Summerhill : For & Against :** Outstanding writers in education, sociology & psychology evaluate the concepts of A.S.Neill. - New York: Hart, Cop. 1970
- 149 . **Summerhill: Myths and Realities.** - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
- 150 . **Summerhill Conference: The Free Child** (in Association with IDEC). Defining the role and relevance of Alternative Schools in education today. - <http://www.s-hill.demon.co.uk>

Содержание

Введение	3
Глава I Историко-теоретические основы развития теории свободного воспитания в зарубежной педагогике XX века	
1.1. Исторические предпосылки и источники становления педагогике свободы	8
1.2. Ж.-Ж. Руссо как основоположник концепции свободного и естественного воспитания	25
Глава II Теория и практика педагогике свободы в реформаторских школах Европы	43
2.1. «Свободная школьная община» Г.Винекена	45
2.2. Гуманистическая педагогика М.Монтессори	62
2.3. Вальдорфская педагогика Р.Штейнера	109
2.4. Педагогическая концепция свободного воспитания А.Нейлла	140
Глава III Опыт реализации теории свободного воспитания в российской педагогике	174
3.1.Идея свободного воспитания и ее реализация в Яснополянской школе Л.Н.Толстого	175
3.2. К.Н.Вентцель о свободном воспитании и его «Дом свободного ребенка»	196
Заключение	216
Литература	220