

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

А.А.Валеев

**РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(XX в.)**

КАЗАНЬ – 2007

УДК 371.45

ББК 74.03(0)

В

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Татарского государственного гуманитарно-педагогического
университета*

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

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

Валеев А.А.

Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.): Монография. – Казань: ТГГПУ, 2007. 000 с.

В

ISBN 5 – 87730 – 160 - 8

В монографии рассмотрена теории и практика свободного воспитания в его историческом развитии. В контексте реализации теории свободного воспитания освещается множество актуальных аспектов данной парадигмы гуманистической педагогики, в частности, такого, как синтетическое многообразие форм развития воспитательного пространства в условиях свободного воспитания.

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

ISBN 5 – 87730 – 160 - 8

© А.А.Валеев, 2007

Введение

В настоящее время в современном мировом сообществе происходят процессы, которые связаны с изменением представлений о сущности и целях образования. Эти процессы вызывают к жизни потребность в поиске новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, способных обеспечить возможность саморазвития и самореализации личности. Современное общество, как никогда, нуждается в активном, творческом человеке, внутренне свободном и умеющем жить в условиях свободы, ориентированном на общечеловеческие ценности и осознающем свою самоценность, уникальность и ощущающем взаимосвязь с миром в целом. В этой связи особо актуальными для отечественного образования оказываются теоретические и практические наработки зарубежного опыта, содержащие конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Более того, в условиях интеграции и взаимопроникновения наций и культур настало то время, когда становится необходимым обращение к прошлому для собственного исторического сознания и самосознания. Сегодня остро встает вопрос об установлении равноправного диалога современников с тем, чтобы на основе взаимодействия культур и эпох происходило взаимопонимание конкретного человека со всем окружающим миром. В свете сказанного наблюдается и огромный незадействованный потенциал различных подходов к образованию, который, в частности, таит в себе теория свободного воспитания. Обращение к педагогическому наследию ее авторов приближает нас к пониманию принципиально значимым особенно в переходный период представлениям о личности, ее становлении и месте в мире людей. Самоценность личности, самоценность детства, свобода и свободоспособность, природосообразность воспитания и развитие человека как такового – именно эти идеи свободного воспитания жизненны и актуальны, несмотря на всю сложность их реализации. Ориентация отечественной педагогики на новое видение антропологических основ образования, духовности, личностной ответственности, стремления индивида быть субъектом в построении своей жизни и желания познавать мир

сквозь призму собственных ощущений и многого того, что характеризует теорию свободного воспитания, разработанной М.Монтессори, Р.Штейнером, Г.Винекеном, А.Нейллом, Л.Н.Толстым, К.Н.Вентцелем и другими, очень созвучны современной направленности педагогических поисков.

Действительность такова, что в связи с кризисными явлениями переходного периода возникают острые противоречия между процессом саморазвития личности и системой традиционного воспитания; между потребностью развития творческих способностей индивида и снижением общей культуры; наличием интеллектуальных потенциалов молодежи и их невостребованностью обществом; общим ростом развития общества и консерватизмом подходов в воспитании. Данные противоречия и многие другие можно, как нам представляется, разрешить посредством использования всего того положительного, что наработано в сфере свободного воспитания.

Отечественное образование находится сегодня в периоде осмысления традиций гуманистической педагогики, в частности, свободного воспитания, полнота осознания которого предполагает концентрацию исследовательского взгляда, способного вывести идеи педагогики свободы на уровень системной реализации.

Все это вместе взятое подводит нас к актуальности исследования проблемы свободного воспитания в зарубежной педагогике как многомерного историко-культурного явления, обусловленного, прежде всего, своеобразной ситуацией, сложившейся в системе отечественного образования, характеризующейся поиском новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов, а также наметившейся тенденцией повышенного интереса к наследию зарубежных представителей альтернативной педагогики XX века и осуществлением попыток адаптирования созданных за прошедший век моделей воспитания в современных условиях. Таким образом, гуманистическая направленность российского образования создает сегодня благоприятные условия для нового осмысления педагогики свободного воспитания, имеющей, как известно, глубокие исторические корни. Расширение и углуб-

ление исторически сложившихся межкультурных связей с западноевропейскими странами, богатый опыт, накопленный там в деле создания многовариантных свободных школ, обуславливает наше стремление изучить теорию и практику свободного воспитания на Западе за период XX века, когда оно достигло своего наивысшего расцвета.

Вместе с тем, потребность в вычлениении и анализе наиболее стабильного, сохраняющего современность и значимость элемента теории свободного воспитания, системы ее принципов, определяющей общую образовательную доктрину, и обусловили выбор нашего научного исследования.

Чем же привлекательна педагогика свободного воспитания, которое находит все больше и больше своих сторонников по всему миру? Прежде всего тем, что она отличается от традиционного подхода к воспитанию в той, например, части, как:

- наличие в своей основе огромного гуманистического потенциала, накопленного в ходе всего историко-культурного развития Западной цивилизации, начиная с периода Античности;
- выдвигание на первый план человека как одной из высших ценностей общества провозглашает человека, признание его уникальной природы, уважение его индивидуальных жизненных целей, запросов и интересов;
- организация своей структуры как гибкой, вариативной и постоянно развивающейся системы, ассимилирующей в себе любые новые гуманистические концепции образования;
- предложение конкретных путей реализации принципа свободы в образовании, направленных на обеспечение всех условий для самоопределения, самореализации и самодвижения личности в развитии, а также поддержки каждому растущему человеку в проявлении его творческой индивидуальности.

Сравнительно-теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме свободного воспитания показывает, что этот феномен, всевозможные его стороны и грани в настоящее время получил новый импульс для исследований. В последние годы в связи с повышением интереса педагогической общественности к проблемам гуманизации образова-

ния стали появляться различные материалы, связанные с деятельностью свободных школ. Среди этих изданий мы хотели бы отметить работы Т.В.Цырлиной, исследовавшей феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в.; монографию Р.А.Валеевой, посвященную анализу опыта реформаторских школ Европы первой половины XX в.; научные работы Е.В.Иванова, Н.Л.Клячкиной, Н.М.Магомедова, Т.А.Кузьменко, А.А.Рахкошкина, Н.В.Кеберле, в которых рассматривается развитие идеи свободного воспитания как в России, так и за рубежом.

Достаточно широко педагоги-гуманисты свободного воспитания представлены за рубежом. Этому способствовало, прежде всего, то, что, например, М.Монтессори, Р.Штейнер, А.Нейлл сами достаточно широко пропагандировали свои взгляды не только в Европе, но и в США, Скандинавии, Южной Африке. Их книги были изданы и распространялись во многих странах. Кроме того, их школы носят интернациональный характер и в них учатся дети из разных стран (Германии, Франции, Америки, Кореи, Тайваня и Японии, Индии и т.д.), которые тоже содействуют распространению идеи свободного воспитания во всем мире.

С целью получения наиболее полного и четкого представления о различных течениях внутри свободного воспитания мы изучили и проанализировали педагогические концепции и опыт практической деятельности различных зарубежных школ исследуемого периода. При этом основной акцент мы уделяли стройности построенных педагогами-гуманистами педагогических систем; успешности практического воплощения идеи свободного воспитания; жизнеспособности авторских школ, прошедших испытание временем и добившихся общественного признания. В связи с этим мы рассмотрели школы М.Монтессори, Р.Штейнера, А.Нейлла, Г.Винекена и ряда других видных представителей педагогики свободного воспитания. Это дало нам возможность обратиться к особенностям свободного воспитания, основанного на учете психологических свойств детей, что привело нас к плодотворной попытке рассматривать воспитание в рамках жизнедеятельности школы как социально-педагогической целостности.

В ходе исследования нами осмысливались также результаты социально-философских исследований И.Канта, И.Г.Фихте, Ж.-П.Сартра,

Ф.Ницше, А.Ясперса и других по проблемам взаимодействия свободы и необходимости, свободы как необходимого условия полноценного развития сущностных сил личности, связанных с морально-религиозными факторами и изменениями в системе экзистенциальных ценностей. В связи с этим мы опирались на ряд следующих известных философских идей:

- диалектический подход, связанный с общим, особенным и единичным, что позволило рассматривать свободное воспитание в его движении от культурно-исторической сущности к конкретной авторской модификации;
- идея многомерности понятий «свобода» и «культура», что дало представление их широкого употребления и экстраполюирования на различные жизненные явления и процессы;
- взаимосвязь понятий «свобода» и «культура», что объясняет явление свободы как феномен культуры в истории Западной цивилизации в целом и в истории воспитания в частности;
- идея обусловленности теории и практики свободного воспитания мировоззренческими позициями и личностным творческим потенциалом представителей этого педагогического направления.

Исходя из этого, данное исследование проводилось в контексте культурологического и цивилизационного подходов к изучению историко-педагогического процесса, благодаря чему мы получили возможность рассмотреть педагогику свободного воспитания как историко-культурное и личностное явление, осуществить интегративный анализ и показать целостную картину изучаемой проблемы во всем ее многообразии.

Как свидетельствует обзор состояния изученности избранной нами темы, несмотря на довольно устойчивый интерес к ней широкого круга ученых и педагогов и наличие обширной литературы по данной проблематике, до сих пор нет всеобъемлющего и цельного монографического исследования теории и практики свободного воспитания в зарубежной школе XX века, хотя имеющиеся работы составляют для этого серьезную научную источниковедческую базу. В то время как ознакомление, углубленное изучение и распространение реализованных идей и находок концепций свободного воспитания педагогов-гуманистов может способствовать усовершенствованию теории и практики современного воспитания. Как нам

представляется, в использовании прошлого исторического педагогического опыта нужно исходить из выявления из этого опыта непреходящих ценностей, законов и закономерностей, которые могут быть взяты на вооружение для решения наших сегодняшних и завтрашних задач. В связи с этим, как отмечает З.И.Равкин, «переломное время, в которое мы живем, остро нуждается в таком осмыслении исторических событий и фактов, которое бы создавало научно объективное представление о прошлом, содействовало глубокому проникновению в него, проясняя сложные и противоречивые социально-педагогические процессы, происходящие в настоящем» [367, С.89].

Идеи демократизации и гуманизации школьной жизни не являются изобретением сегодняшнего дня. Поиск путей и средств, которые бы содействовали возможно более полному и свободному раскрытию всех духовных и физических сил личности ребенка в педагогическом процессе, всегда был в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Не случайно, важнейшим направлением в развитии мировой педагогической мысли является гуманистическая педагогика, восходящая к Коменскому и Роттердамскому, Руссо и Канту, Песталоцци и Дистервегу, Корчаку, Нейллу и Френе на Западе и к Толстому и Вентцелю в России.

Особенно активно педагогика свободы начала разрабатываться в конце XIX - начале и первую половину XX века, когда всеобщее недовольство состоянием школьного дела стало предпосылкой реформаторских явлений в воспитании, когда шел интенсивный поиск новых идеалов и целей образования, когда, пожалуй, не было ни одного сколько-нибудь известного педагога, который бы так или иначе не затрагивал эти вопросы. Более того, именно в этот период активно разрабатывались не только теоретические подходы, но и были сделаны попытки решать проблемы свободного воспитания на технологическом уровне. В этом плане для диалога с современностью особое значение имеют идеи и опыт европейских педагогов первой половины двадцатого столетия.

В современных условиях так же, как и тогда, традиционная политика воспитания оказывается малопродуктивной. Несмотря на резкое изменение общественной жизни, повсеместное декларирование духовного и нрав-

ственного возрождения, утверждения подлинно демократических и гуманистических ценностей национального и общечеловеческого значения, воспитательная работа в массовой школьной практике все еще представляет формальный, стереотипный характер, все еще предписывает воспитанникам роль объектов педагогического воздействия, а не активных субъектов социальной жизни, саморазвития и самоопределения. Для того, чтобы идеи о самореализующемся субъекте, способном к самостоятельному и ответственному выбору действия, независимой позиции, к свободному проявлению, не остались как прежде на уровне деклараций, нужна иная практика воспитания.

Вот почему утверждение свободного воспитания сопряжено с рядом трудностей, связанных с распространенностью в учительской среде устойчивых стереотипов отношения к ребенку как к объекту педагогического воздействия. С другой стороны, вряд ли есть необходимость доказывать растущую потребность общества в педагогах гуманистической ориентации, которые способны оказать ребенку помощь в процессе его творческой самореализации, в самоопределении и обеспечить защиту личности ребенка и его статуса в школьной среде. Сложившееся противоречие между всеобщим признанием необходимости гуманизации воспитания и трудностями в ее реализации на практике вызывает сегодня повышенный интерес к педагогическому наследию тех педагогов, которые сумели воплотить эту идею в своей деятельности.

Следует отметить, что кандидатские диссертации последних лет, посвященные свободному воспитанию, отличаются разноплановостью и довольно автономны (О.Н.Арина, И.И.Батчаева, Л.Л.Ворошилова, В.В.Зайцев, Н.В.Порублева). В них анализируются различные теоретические аспекты педагогики свободы. Среди исследований последних лет есть немало историко-педагогических работ, раскрывающих тенденции развития педагогики свободы в теории и практике зарубежной школы. Имеются диссертации, посвященные анализу альтернативных школ (Н.Л.Клячкина, Т.А.Кузьменко, Е.А.Нилова, А.А.Рахкошкин, Н.В.Тененёва).

Несомненный интерес для нашего исследования представляют диссертации по проблемам развития свободного воспитания в России (Н.В.Самойличенко, Н.П.Юдина, Ян Минъюй, Н.В.Кеберле, И.В.Кулешова).

Необходимо отметить, что во всех исследованиях, независимо от их характера, есть историографический анализ проблемы. И это вполне объяснимо, ведь важным условием развития теории и практики современного воспитания является освещение эволюции наиболее существенных идей и концепций. Так, подобный глубокий историографический анализ исследуемых проблем содержат диссертации Н.М.Магомедова и Е.В.Иванова.

Однако в изученной нами литературе мы не встретили научных работ, в которых бы теория и практика свободного воспитания в зарубежной школе двадцатого столетия стала самостоятельным предметом исследования. Между тем, такое исследование позволило бы выявить историко-культурную и субъективно-личностную детерминированность данного педагогического феномена, показать и объяснить его многомерность и неоднозначность, оценить значимость для российского образования сегодняшнего дня в перспективе.

В процессе работы над монографией мы изучили и проанализировали большинство концепций воспитания, получивших распространение за рубежом. Кроме того, было изучено наследие педагогов, оказавших влияние на развитие всей зарубежной педагогики рассматриваемого периода - Э.Кей, Л.Гурлитта, М.Монтессори. К этому следует добавить анализ сайтов в Интернете, посвященных свободным школам за рубежом (в пределах двухсот свободных школ). Однако для полноты и достоверности выводов о механизмах реализации свободного воспитания нам необходимо было обратиться к изучению ряда конкретных реформаторских школ гуманистической направленности. Мы остановили свой выбор на школе Саммерхилл А.Нейлла, свободной школьной общине Виккерсдорф Г.Винекена, вальдорфской школе Р.Штейнера, образовательных учреждениях М.Монтессори. При этом, определяя для анализа конкретное реформаторское учебно-воспитательное учреждение, мы остановились на тех школах, которые представляют интерес не в смысле перестройки учебных планов и совершенствования методов преподавания, а как новые школы, в основу

внутренней организации которых положены идеи свободного воспитания. В выборе школ для анализа мы отталкивались и от того, насколько длительной была жизнь этого учебно-воспитательного учреждения в истории педагогики. В основном это школы-долгожители, которые в несколько измененном виде продолжают действовать и поныне, после смерти их создателей. Все это позволяет утверждать, что целостный анализ педагогических концепций названных педагогов-гуманистов и путей и средств воплощения их идей в воспитательной практике может стать основанием для достоверных выводов об организационно-педагогических условиях реализации свободного воспитания в зарубежной педагогике.

Целью данной книги является, с одной стороны, рассмотрение теории свободного воспитания как объективной исторической и культурной составляющей базисной гуманистической традиции зарубежного образования, а с другой стороны, - анализ субъективного содержательного наполнения этой традиции во взаимосвязи с проблемами, решаемыми педагогикой свободы. Мы полагаем, что педагогику свободного воспитания в Западной Европе XX века можно изучать только в органической связи с динамикой всех основных сфер Западной цивилизации в условиях ее филогенеза. В настоящей монографии мы рассматриваем динамику историко-культурного процесса Западной цивилизации от периода Античности до начала становления индустриального общества, а также формирования постиндустриального общества; исследуем генезис идеи свободы в воспитании; показываем ее связь с развитием истории и культуры Запада, в связи с чем выявляем и истоки мировоззренческих позиций деятелей свободного воспитания, акцентируя особое внимание на образовательную деятельность М.Монтессори, Г.Винекена, Р.Штейнера, А.Нейлла и ряда других педагогов-гуманистов.

Глава I.

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

1.1. Историческая ретроспектива становления теории свободного воспитания

Приступая к раскрытию исторической ретроспективы становления теории свободного воспитания, генезис которой берет начало с самого зарождения истории Западной цивилизации и в XX веке явившейся в качестве одной из ведущих культурных парадигм, на первый план мы выдвигаем феномен свободы, ставшей объективной предпосылкой гуманистической традиции западноевропейского образования, чья содержательная эволюция, в конечном счете, и привела к возникновению на рубеже 19-20-го веков педагогики свободного воспитания.

В последние годы поиск путей развития отечественной школы заставляет переосмысливать педагогические теории и опыт прошлого, открывая при этом неизведанные до конца «белые пятна» истории педагогики, одним из которых долгое время для педагогической науки являлась теория и практика свободного воспитания. В связи с переосмыслением ориентиров образовательной политики, вынесшей на первый план идеал саморазвивающейся личности, наметился повышенный интерес к гуманистическому педагогическому опыту и в первую очередь к свободному воспитанию. В частности, российскими учеными (О.Н.Аринина, М.В.Богуславский, В.А.Вейкшан, Н.В.Кеберле, Ф.Ф.Королев, Г.Б.Корнетов, И.В. Кулешова, Н.П.Юдина) с новых позиций проводятся исследования наследия отечественных представителей данного направления (К.Н.Вентцель, Л.Н.Толстой). Однако действительность такова, что наиболее широкое распространение идеи свободного воспитания получили, прежде всего, в странах Западной Европы; более того, именно здесь они нашли свое реальное воплощение в виде разнообразных свободных школ. Накопленный там опыт вызывает в наши дни самое повышенное внимание со стороны российских ученых и педагогов (Ю.П.Азаров, Б.М.Бим-Бад, М.В.Богуславский, О.С.Газман, Г.Б.Корнетов, Э.Н.Гусинский,

Ю.И.Турчанинова и др.), многосторонне осмысливающих различные педагогические эксперименты в этой области.

Рассмотрев эволюцию понятия «свобода» в истории философской мысли (Сократ, Эпикур, Фома Аквинский, И.Кант, де Монтень, Г.Спенсер, К.Ясперс и др.), ознакомившись со взглядами по этой проблеме сторонников свободного воспитания (Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель, Э.Кей, М.Монтессори, Р.Штейнер, А.Нейлл), а также учитывая логику нашего исследования, мы пришли к следующему рабочему определению свободного воспитания, под которым мы понимаем, что это ***направление в педагогической теории и практике, ориентированное на обеспечение в специально организованных педагогических условиях негосударственного образовательного учреждения подлинной внутренней свободы ребенка, раскрытие и развитие его природных задатков в процессе освоения им окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.***

Исходя из этого, целью данного параграфа является анализ содержательного наполнения гуманистическими традициями западноевропейского образования во взаимосвязи с проблемами, решаемыми педагогией свободного воспитания, а также рассмотрение феномена свободы как объективной исторической и культурной предпосылки рассматриваемой педагогической парадигмы. В связи с этим мы полагаем, что практику свободного воспитания в зарубежной педагогике 20-го века необходимо изучать только в органической связи с историческим развитием основных сфер Западной цивилизации, одной из которых является, в частности, воспитание человека. На основании этого мы и осуществляем генезис идеи свободы в воспитании, начиная от периода Античности до начала становления индустриального и постиндустриального общества. В контексте предложенного мониторинга мы выявим истоки мировоззренческих позиций теоретиков и практиков свободного воспитания, акцентируя особое внимание на тех деятелей, которые на созданных ими образовательных пространствах реально, а не декларативно осуществили главную идею – воспитание в свободе растущего человека.

Как показало исследование, в ходе развития Западной цивилизации именно феномен свободы стал одной из ведущих культурных парадигм,

которая способствовала движению и прогрессу европейского общества. В странах Западной Европы зародились и получили дальнейшее развитие традиции, связанные, прежде всего, с осознанием и практическим воплощением идеи свободы и независимости отдельного человека, признания за ним права на уникальность и индивидуальное самовыражение. Тем самым были созданы предпосылки для становления и утверждения гуманистического взгляда на человека как на важнейшую общественную ценность, что, в конечном счете, и привело к возникновению свободного воспитания как образовательного феномена.

Теория свободного воспитания неразрывно связана с гуманистическими традициями, начало которых было положено еще в античную эпоху и истоки которых уходят корнями в Древнюю Грецию. На фоне оживления хозяйственной деятельности, усиления ориентации людей на достижение личного успеха, становления и развития демократических форм правления начинают расширяться личные свободы полноправных граждан древнегреческих городов-государств. Наряду с этим происходит и нарастание свободомыслия, критического отношения к прошлому и настоящему, соотнесение идеалов и ценностей с практической пользой и практическими результатами [215, С.38].

К этому времени Афинская демократия стала набирать свою силу, все без исключения свободные граждане получали равные возможности для участия в управлении жизнью полиса, что стимулировало не только самостоятельно думать и критически мыслить, но и отстаивать свои мнения и, что очень важно, давать адекватную оценку себе и другим. Немаловажным моментом в социальной жизни того периода явилось пусть и абстрактное, но реальное законотворчество, которое закрепляло за людьми их законные права и обязанности, что способствовало зарождению важной социокультурной традиции регулирования общественной жизни.

Постепенно шло и увеличение объема знаний, в обществе нарастали изменения в социокультурном отношении, что в целом, так или иначе, способствовало развитию философских воззрений, в которых осуществлялся переход от преимущественного изучения природы к рассмотрению человека. Таким образом, намечалась субъективистско-антропологическая

тенденция в философии (Гиппий, Горгий, Протагор, и др.), в которой человек объявлялся единственным бытием и мерой всех вещей. Так, софисты на основе своего миропонимания впервые в истории человечества пытались подчинить задачи воспитания и обучения нуждам конкретного индивида, целиком поставив образование в зависимость от его потребностей и интересов [215, С.39-40]. Интерпретация софистами идеи свободы, по сути, совпадает с тем, к чему и стремились деятели свободного воспитания рассматриваемого периода. Однако их подход относительно достижения каждым индивидом личного успеха страдал излишним практицизмом, против чего и выступил Сократ, противопоставив их рационализму свой взгляд о самостоятельном значении добродетели и объективности нравственных норм и, прежде всего, тем, что мерилom всех вещей становится уже не субъективно-произвольный единичный человек, а человек как разумное мыслящее существо, знания которого и ведет к нравственному совершенству.

Современные исследователи античной педагогики (Г.Б.Корнетов) не без основания полагают, что Сократу удалось предугадать проблемы, поставленные впоследствии педагогией свободного воспитания, в частности, такие, как гармонизация взаимоотношений личности и сообщества, развитие нравственных качеств индивида, культивирование демократических отношений между педагогом и воспитанником, обеспечение условий для саморазвития и самообразования ученика, наделение роли учителя главного помощника ученика и готового в любой момент обеспечить педагогическую поддержку [423].

Видный след в истории гуманистической педагогической мысли оставил римский педагог Квинтилиан (I в.н.э.), который вслед за греческим стоиком Хрисиппом обосновывает необходимость воспитания ребенка с момента рождения, акцентируя при этом внимание воспитанию в нем человеколюбия и доброты, в связи с чем категорически исключал любые телесные наказания, способные травмировать детскую душу и породить в нем чувство ненависти к окружающим. Значительное внимание Квинтилиан уделял индивидуальному подходу к ученику с учетом склонностей и способностей последнего, считая, что большинство детей обладает

большими возможностями от природы для получения полноценного образования.

Исходя из выше сказанного, можно сделать некоторый вывод о том, что в период Античности, как первого этапа становления педагогики свободы, были заложены следующие предпосылки формирования будущей теории свободного воспитания:

- в области духовной культуры античных граждан стали зарождаться идеи гуманизма и свободы, нашедшие свое отражение во многих сферах их жизнедеятельности;

- древняя философия в связи с этим получает импульс к разработке вопроса о сущности и предназначении человека, его свободы и способности формировать собственный образ жизни, исходя из возможностей своей природы;

- исходя из этого, начинается зарождение гуманистической традиции западноевропейского образования, предвосхищающей основные проблемы свободного воспитания, включающей в себя также и задачу формирования идеала свободной, критически мыслящей, а также духовно и физически развитой личности.

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 (конец 5- сер. 17 века). В это время консолидируются и расширяются культурные области Европы, свое дальнейшее развитие получает христианство, закладываются фундаментальные принципы формирования человеческой индивидуальности, а также образования и воспитания, имевшие целью не только умственное развитие учащегося, но и возвращение его как нравственной личности. При этом надо отметить, что при формировании средневековой культуры в качестве ведущих культурных парадигм наиболее явно выделяются такие образования, как христианское мировоззрение и образ жизни, а также римский идеал имперской государственности.

С 13 века накопление и систематизация новых данных медицины, географии, механики и техники, химии и фармакологии, повысили интерес к

познанию действительности. Постепенно широко трактуемый опыт был признан одной из основ обучения и воспитания, чему способствовало развитие естественных наук, оказавшего влияние на сложившиеся в то время представления об образовании. Однако вскоре средневековые традиции воспитания этого периода начали вытесняться педагогикой Возрождения (14 – 16 вв.) и Реформации (2-ая пол. 14 – сер. 17 вв.).

Эпоха Возрождения внесла заметный вклад в разработку теории обучения и практики свободного воспитания. Основными дидактическими принципами для педагогов-гуманистов становятся добровольное и сознательное обучение, связь обучения с природой и жизнью (де Монтень), наглядность, самообразование, трудовое воспитание (Т.Мор). В школьной практике того периода (де Фельтре) впервые используются воспитательные возможности детского самоуправления, прослеживается стремление стимулировать живой интерес учащихся к знаниям через создание такой атмосферы 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. Таким образом, в то время впервые начинает осуществляться развитая впоследствии Руссо и филантропистами идея воспитания детей в природе.

Поворот, который наметился в эпоху Возрождения в трактовке самой человеческой индивидуальности (идея которой уже вполне оформилась в эпоху Просвещения), имел принципиальное значение для развития тех гуманистических тенденций в педагогике, которые позже способствовали возникновению идеологии свободного воспитания. Таким образом, поставив человека в центр своих изысканий, гуманисты большое внимание уделяют вопросам воспитания, связывая с ним моральный и социальный прогресс общества. Их призывы полны устремлениями к утверждению идеала гармонической, раскрепощенной творческой личности; обращением к человеку как к высшему началу бытия. Накопленный ими гуманистический педагогический опыт оставил заметный след в истории педагогики и послужил хорошим толчком для дальнейшего обогащения традиции запад-

ноевропейского образования, что явилось впоследствии важным культурным источником для деятелей свободного воспитания последующих эпох.

Сильный толчок к этим идеям произошел в период Реформации на рубеже Средневековья и Нового времени, когда со стороны католицизма началась утрата своих позиций в ряде западноевропейских стран (Англия, Германия, Швейцария и др.), что постепенно приводило к социокультурным переменам в обществе. Становится легальным религиозный плюрализм, открывший дорогу свободомыслию, демократии и научным исследованиям. Поднимается авторитет разума и здравого отношения к хозяйственной и политической деятельности, что, естественно, привело к исканиям в области проблем познания. На первый план в философских системах выходит гносеология, в частности, в мировоззренческих позициях Ф.Бэкона (призывал учителей к выявлению у учеников природных способностей и склонностей к тому или иному роду деятельности) и Р.Декарта (считал, что природных задатков для развития ума недостаточно, в связи с чем образование и должно дополнять их и руководить ими). В западноевропейском образовании того периода начинают усиленно разрабатываться гуманистические идеи педагогики Возрождения. Современные исследователи (Г.Б.Корнетов, Н.Д.Никандров) обращают внимание на одного из основоположников дидактики Вольфганга Ратке, который в 1614 г. в своем знаменитом труде **«Введение в искусство обучения»** среди 25 важнейших рекомендаций называет принцип «Все без принуждения», по сути, напрочь отвергающий 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 при-

родных дарований, заложенных в каждом человеке, развитие самобытной личности, и главное, развитие природных задатков и личной ответственности индивида в условиях спонтанности и свободы. И хотя идея природно-спонтанного, свободного развития ребенка как важнейшего из условий формирования индивидуальности оказалось в то время чрезвычайно трудной для реализации, она не была отвергнута, и спустя два с половиной столетия привела к возникновению феномена свободного воспитания.

Однако этот образовательный прорыв к гуманистической педагогике Коменского остался нереализованным. Западная цивилизация, вступившая на стадию развития индустриального общества, ориентировалась на иные культурные ценности. 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) [264] и К.А. Гельвеций (считал, что в процессе воспитания основное значение имеет не столько умственное развитие, сколько воспитание интересов) [448].

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 изменяют весь мир, уничтожив в нем невежество, предрассудки и все то отрицательное, что было свойственно феодализму.

К крупнейшим представителям французского Просвещения относятся такие, как Вольтер, Руссо, Монтескье, Гельвеций, Дидро. Именно они

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

Одним из самых ярких писателей и публицистов в плеяде просветителей был Жан-Жак Руссо, который отличался от них, прежде всего тем, что, поставив в центр своих педагогических воззрений **«естественного природного человека»**, отказался видеть прямую зависимость развития нравственности и гражданственности от прогресса наук и искусств. Он первый из просветителей уловил и отразил в своем творчестве ту опасность, которую несла в себе индустриальная цивилизация, обезличивающая человека и превращающая его в «винтик» производственной и государственной машины. В своей педагогической концепции Ж.-Ж. 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.

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 его педагогической программы была идея естественного воспитания. Он разработал стройную программу формирования личности, которая преду-

смачивает естественное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Педагогическая теория Ж.-Ж. 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.

Ж.-Ж. 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, французский мыслитель указал путь совершенствования человеческой личности.

В концепции Ж.-Ж. Руссо, обстоятельно изложенной им в своем произведении, содержались практически все основные идеи, присущие педагогике свободного воспитания. По сути, роман «Эмиль» отразил общие взгляды писателя 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, Дж. 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» Ж.-Ж. 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 проблеме **личной ответственности человека за свои дела и поступки.**

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*» [387, С.24]; эти слова свидетельствуют о том, что Ж.-Ж. Руссо не хотел бы доверить воспитание современному ему обществу, так как оно уродует человека и не достигает цели. Отсюда, целью же воспитания, по мысли писателя, является воспитание настоящего человека, свободного от предрассудков, гуманного, который бы ни от кого не зависел, а жил бы плодами своего труда, ценил бы и умел защищать свою свободу, уважал свободу других, основанную на труде. Таким образом, главным естественным правом человека Руссо считал право на свободу. Вот почему он выдвинул идею **свободного воспитания**, которое следует и помогает природе, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступил против авторитарного воспитания. Средством нового воспитания теперь объявлялась свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры. Главное и наиболее сложное искусство наставника – уметь ничего не делать с ребенком – таков был, созданный Ж.-Ж. Руссо, парадокс свободного 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*», [350, С.232] – считал Руссо. Вот почему в непосредственной связи с естественным воспитанием Руссо поставил и **свободное воспитание**. Первое из естествен-

ных 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.

В своем романе, Руссо определил совершенно новую систему воспитания, основными педагогическими идеями которой можно назвать следующие:

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

Таким образом, теория «естественного воспитания» Ж.-Ж.Руссо для педагогики свободного воспитания, для формирования взглядов его деятелей имеет особую значимость. Французский мыслитель 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 рож-

дения быть счастливым, и эту идею, и ее воплощение, можно увидеть в практике известных педагогов-гуманистов

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 целостных личностей, способных к гражданской деятельности и обретению личного счастья. Деятельность этих педагогов способствовала пропаганде демократизации школы, ориентации воспитательного процесса на разносторонне развитие детей.

Дальнейшее развитие гуманистической воспитательно-образовательной традиции связано с педагогическим творчеством И.Г. Песталоцци, на которого огромное влияние оказали многие идеи Ж.-Ж. 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 И.Г.Песталоцци, должен как бы **сам творить себя**, осознавая свои индивидуальные способности по мере роста и развития; воспитание же здесь превращается лишь в способ обеспечения **личностной независимости**. Песталоцци попытался, по сути, сблизить крайние позиции, призывая развить в каждом человеке чувство свободы и независимости, стремясь обеспечить свободу человека в обществе через овладение профессией, добиваясь при этом самовыражения личности. В свое время Руссо вывел положение (своего рода парадокс) о том, что невозможно одновременно формировать «естественного человека» и граждани-

на. Теория Песталоцци и предлагала решить этот парадокс; в отличие от Руссо швейцарский педагог перешел от умозрительной разработки проблем воспитания к созданию практических, ориентированных на широкое применение методик, тем самым усилив влияние гуманистической педагогической традиции [339].

К естественному ходу развития ребенка пытались приблизить воспитание современники Песталоцци немецкие педагоги Ф. Шлейермахер (главной задачей воспитания считал выработку духовного единства в условиях организованной общности жизни детей) и Ф. Фребель (основал дошкольное учреждение и впервые назвал 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 Ф.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, тем не менее их влияние очень затормозила система И.Ф. Гербарта. Его идеи представляли собой классический пример авторитарной педагогики, где учитель предстает в качестве субъекта, а ученик – объекта воспитания и обучения; где особенно тщательно разработана система средств управления ребенком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание и т.п.); где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устрашение); где урок жестко регламентирован и особое значение придается воспитывающему обучению; где путь к формированию личности ребенка лежит через развитие его интеллекта, а в обучении господствуют вербальные методы. Таким образом, ориентация шла на обучение и воспитание с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и

средств, нивелирующих индивидуальность и включающих человека в безличный государственный порядок.

Эти идеи глубоко укоренились в системе образования многих стран, и только во второй половине XIX века в педагогическом мировоззрении наметился существенный сдвиг, связанный с **«педоцентристской революцией»**, которая развернулась на рубеже XIX-XX столетий. Она стала закономерным следствием развития идеи, высказанной Я.А.Коменским, а затем подхваченной Ж.-Ж. Руссо и И.Г.Песталоцци, 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 Дж. 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 [158].

Многие педоцентристы 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, сущностно важных для понимания особенностей педагогики свободного воспитания, одной из которых заключалась в требовании к педагогу предоставлять свободу саморазвитию ребенка и предоставлять для этого все соответствующие условия [202].

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 М.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 М.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.

М.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 [289].

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 [133, 461].

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. Одну из первых в мире (1917 г.) написал «**Декларацию прав ребенка**», где провозгласил для детей равные со взрослыми свободы и права. В 20-30-е годы создал новое направление – **космическую педагогику**», высшая цель которой – полное освобождение и раскрепощение личности, обладающей собственной нравственной религией и осознающей себя Гражданином Вселенной [82].

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 необходимости. 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.

Сторонники свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо, Дж.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

педагогике, даже самый частный и конкретный, в той или иной степени возводился к рассматриваемой философской проблеме – проблеме свободы, в силу чего на созданных ими воспитательных пространствах 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 ребенку как субъекту свободного сознания и свободной деятельности. Проблему образования личности они выстраивали в проблему индивидуального развития, а сам педагогический процесс в субъект-субъектные отношения, где на первый план выступает сотворчество взрослого и ребенка.

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 в области формирования 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 [158].

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 твор-

ческую активность и самостоятельность ребенка. Подобно Руссо, Спенсер считал необходимым ставить ребенка в положение исследователя, учить его делать самостоятельные выводы. Само же учение при этом должно возбуждать у детей интерес и чувство удовлетворения [449].

Возвращаясь к идеям Ж.-Ж. Руссо, отметим его знаменитый тезис о том, что не надо приспособлять ребенка к системе образования, намного нравственнее приспособить эту систему к ребенку. Отметим один из фактов исторической ретроспективы становления теории свободного воспитания. Речь идет об одном из виднейших педагогов свободного воспитания британский педагога А.Нейлла, который, как и его последователи, блестяще претворил в жизнь завет философа-просветителя и вольнодумца, создав такое воспитательное учреждение, в котором ребенку была подарена истинная свобода, что означало, по мнению британского педагога, – *«подарить любовь, которая только и может спасти мир»* [518, с.148].

Педагоги-гуманисты, так или иначе творившие в русле теории свободного воспитания, всегда исходили из одного общего аксиологического понимания, которое заключалось в следующем: 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 самодеятельности, а дисциплину – к само-

дисциплине; свобода ребенка должна рассматриваться, прежде всего, как возможность выражения потребности в самоутверждении.

Таким образом, анализ опыта свободных школ показывает, что они стремились, прежде всего, через обеспечение внешних условий, «освобождающих от» (наказаний, «превратностей жизни», давления взрослых и т.д.) к раскрытию потенций каждого ребенка, самостоятельному творческому развитию индивидуальным и гармоничным каждому путем [242, С.5]. Все выше изложенные положения относятся к важнейшим ценностям образования, в частности, свободному воспитанию, имеющие свои философско-методологические корни, раскрытие которых мы и предпримем в следующем параграфе.

1.2. Философско-методологические корни теории свободного воспитания

Сегодня интерес к проблеме развития идеи свободного воспитания определяется, прежде всего, современной социокультурной ситуацией, ориентированной на общечеловеческие идеалы и идею свободного развития каждого члена общества. Нынешнее положение в системе образования, которое характеризуется сменой парадигм в педагогической науке и практике, а также тенденции в области воспитания, обращенные к мировому историческому прошлому, свидетельствуют о преемственности духовных идеалов и ценностей и их реализации в современных условиях.

Как известно, ушедший век стал временем больших инновационных свершений в области педагогики, положившей начало формированию научно-педагогических парадигм (целостную совокупность педагогических идей, ценностей, методов и стиля), которые во многом определили характер образования в развитых странах на протяжении всего столетия. В основном, в первой половине XX века прослеживаются две парадигмы: педагогический традиционализм (социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная на философское осмысление процесса воспитания и обучения – Э.Дюркгейм, В.Дильтей, П.Наторп,

Б.Рассел и др.) и новое воспитание или реформаторская педагогика, к которой примыкало также и свободное воспитание (А.Ферьер, О.Декроли, Э.Демолен, Г.Литц, Г.Винекен, Дж.Дьюи, Р.Кузине, Э.Кей, М. Монтессори, Л.Гурлитт, К.Н.Вентцель и др.).

Даже краткий анализ зарубежной педагогики может дать яркий спектр педагогических концепций и образовательных проектов, которые привели к обогащению педагогической культуры современного общества и стали основой альтернативных педагогических движений в разных странах. В самом начале двадцатого столетия они дали сильнейший импульс развитию гуманистической педагогики и стали по-своему служить фундаментом для формирования новых направлений педагогической теории и практики.

Рассматривая в рамках данной монографии идею свободного воспитания, мы увидим, что в сравнительной педагогике она выступает как сложное социальное, культурное и личностное явление, развитие которого определяется объективными и субъективными факторами. Господствующее положение эта идея занимает в периоды разрешения противоречий между социально-объективным и индивидуально-субъективным приоритетами свободы личности. И если объективными факторами, определяющими развитие идеи свободного воспитания, стали особенности ситуации политического развития в странах Западной Европы, их культуры, педагогической науки и практики, то субъективными факторами выступали мировоззрения самих педагогов, в основе которых, так или иначе, лежали философские предпосылки.

С утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения внимание всех прогрессивных людей особенно возрастает к категории свободы, поскольку она всегда являлась ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. При этом ни одна проблема не обладала, наверное, столь большим социальным звучанием в истории общества, как реализация свободы, что стало наиболее остро ощущаться в современную эпоху, когда все большее количество людей оказывается втянуто в борьбу за ее практическое достижение. С античных времен человечество пыталось осознать сущность,

структуру, пределы, возможности и условия реализации свободы человека в обществе. Мыслители Древней Греции (V-IV вв. до н. э.) рассматривали воспитание и образование как важнейшие средства, помогающие индивиду найти достойный для себя образ жизни и возможности формировать собственное мнение. В античных полисах (городах-государствах) начинал формироваться идеал свободной, критически мыслящей личности, обладающей развитым самосознанием и высокой духовной культурой.

Одной из первых плодотворных попыток в этом направлении была предпринята великим мыслителем Сократом (470-399 гг. до н.э.), который гениально предугадал важнейшие проблемы, поставленные впоследствии теорией свободного воспитания. К ним можно отнести следующее.

1. Поскольку человек, как считал философ, существо общественное, то личность его надо понимать, исходя из ее внутреннего мира. Поэтому в центр педагогической деятельности необходимо поставить вопрос о роли образования в деле **гармонизации отношений человека**, стремящегося к достижению личного счастья, и **общества**, устремленного к справедливости. И путь к достижению этой гармонии лежит через процесс совершенствования человека, который реализует свою «добрую природу».
2. Педагогика своей главной задачей должна считать не подготовку человека к конкретным видам деятельности, направленное на личное и общественное благо, а его **нравственное развитие**, т.е. формирование основ добродетельного поведения.
3. Сам педагогический процесс необходимо рассматривать с точки зрения **организации самопознания ученика**, помощи ему в самостоятельном духовном усилии, пробуждении активности и творческого начала, заложенных в нем от рождения.
4. Всех участников педагогического процесса необходимо рассматривать как **равноправных партнеров**. Учителю при этом отводится роль помощника ученика, духовное развитие которого он должен стимулировать и направлять [213].

Большое значение для будущих разработчиков теории свободного воспитания имело философское наследие стоиков, которые впервые в истории попытались обосновать истинную суть свободы, исходя из внутреннего

мира человека. Каждый индивид, по их мнению, постоянно стремится стать свободным. Стоики считали, что существует свобода воли, поэтому надо ради этой свободы жить в согласии с природой. А жить сообразно природе означает одновременно и жить сообразно разуму. Согласно стоикам, всякое нравственное действие является не чем иным, как самосохранением и самоутверждением, в то время как безнравственные поступки суть не что иное, как саморазрушение и утрата собственной человеческой природы. Ища ответ на извечный вопрос: «Что такое человек?» - стоики (Панеций Родосский, Сенека, Эпитект, император Марк Аврелий и др.) развивают идею о возможности и необходимости достижения каждым индивидом счастливой жизни. По их мнению, правильные (сообразно с разумом и природой) желания и воздержания, поступки и дела – гарантия человеческого счастья. Но правильно желать и воздерживаться – значит всячески развивать свою личность в противовес всему внешнему, не быть покорным судьбе, не склоняться ни перед какой силой. В это время их современник древнегреческий философ Эпикур выдвинул положение о том, что для того, чтобы стать счастливым человеком, необходимо побороть страх перед богами, страх перед смертью и иметь возможность поступать в соответствии со своими интересами и потребностями, иными словами – быть свободным. Эти мысли в свое время станут основой педагогической концепции А.Нейлла, стержнем которой будет идея о том, что воспитание должно готовить ребенка к жизни, а цель жизни любого человека – это счастье, которое и достигается путем свободы.

Однако при этом стоики считали, что от человека зависит только духовная свобода, остальное же не в его власти и не в его силах. В частности, философ Эпиктет (бывший раб, затем вольноотпущенник) свои рассуждения сводил к тому, что в нашей власти лишь наша воля и наши влечения, однако тело, имущество и все остальное человеку не принадлежит. Этот стоический образ духовно свободного и одновременно подчиненного чуждой власти человека был впоследствии воспринят христианством, а проблема внутренней свободы получила дальнейшее развитие в трудах видного религиозного философа средневековья Фомы Аквинского.

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. Так, философ Панетий Родосский считал, что человек должен жить согласно собственной индивидуальности, т.е. тем задаткам, которыми его наделила природа. В связи с этим главной задачей воспитания и является подготовка к тому индивида.

Известный политический деятель, оратор и писатель Древнего Рима Цицерон ввел применительно к образованию человека понятие «гуманизм», под которым он понимал высокое культурное и нравственное развитие человеческих способностей в сочетании с мягкостью и человечностью. Позже гуманизмом именовалось движение, которое, развиваясь и обогащаясь, стало одним из ключевых для западной культуры и педагогики и в определенной степени противостоявшее схоластике и духовному господству церкви. Для Цицерона гуманизм представлял собой идеал образования, образ мыслей, достойный человеческой жизни. Ему вторил его соотечественник теоретик ораторского искусства и педагог Квинтилиан, который требовал индивидуализации обучения, а также протестовал против применения телесных наказаний; он подчеркивал, что каждый наставник обязательно должен изучить природу (характер) порученного ему ребенка.

С начала I тыс. н. э. на Западе начинает распространяться христианство, которое было унаследовано от Римской империи и известной с 1054 года под названием католицизма. Под эгидой ее идеологии начинает развиваться западноевропейская культура, 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. Внутренняя жизнь человека становится теперь предметом глубокого изучения, становясь одной из важнейших религиозных ценностей.

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 это не данность, а программа развития, и человек достигает ее по мере того, как он осуществляет акты свободного выбора, воспринимает ценности, которые он сам научился распознавать. Идеи, высказанные Фомой Аквинским, оказали влияние на формирование мировоззренческих позиций многих деятелей свободного воспитания, которые были верующими людьми, включая и тех, что представлены в данном исследовании.

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», рассматриваемое ранее в качестве природной данности, стало выходить за рамки, указывающие индивиду его место в этой жизни; оно теперь уже определялось как **право выбора деятельности в соответствии с личными наклонностями**. Вопрос теперь стоял о познании внутренних возможностей человека, на основе которых выстраивался его образ жизни. И предпосылкой самоопределения индивида, а, в конечном счете, и его самореализации стало самопознание; оно и потребовало такого образования и воспитания, в процессе которых необходимо было уже отталкиваться от индивидуальных особенностей каждого конкретного человека, поскольку именно они и оттачивали его неповторимую природу, помогая осознавать, развивать и реализовывать его способности и задатки.

Именно в это время развитие гуманистических тенденций в педагогике способствовали возникновению идеологии свободного воспитания, в центре которого находилась ценность человеческой индивидуальности. Особую значимость в связи с этим для формирования взглядов будущих дея-

телей этого педагогического направления имеет теория «естественного воспитания» Ж.-Ж.Руссо, для которого человек – это, прежде всего, прекрасная и совершенная часть природы, имеющая от рождения естественное право быть счастливым. В понимании французского философа, свобода – это та область человеческого существования, куда не допускается никакое вмешательство извне. Вместе с тем, он ориентируется в основном на внешнюю сторону свободы, и потому в его педагогической системе она выступает не как цель, а как факт воспитания в виде отсутствия прямых воспитательных воздействий.

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 расширением теоретических представлений об активном субъекте, способным развить себя и реализовать свой неповторимый внутренний мир и пройти тот жизненный путь, что предназначен только ему одному. И здесь мы подходим к вопросу о свободе развития природных задатков, о личной ответственности человека, который в индивидуальной судьбе играет, по сути, решающее значение.

Как известно, ни одно из философских течений не отвергает существование как объективного мира, составляющего реальность человеческого существования, так и субъективного мира, как реальности автономного духовного бытия человека. Для гуманистически ориентированного мыслителя важно определить, что же первично в жизни человека. В связи с этим наиболее важным в философии свободы является противоречие между категорией свободы и необходимости. 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. Более того, когда мы говорим о противопоставлении в философской практике понятий «свобода» и «необходимость», мы имеем в виду, прежде все-

го, гармонизацию их соотношений, которая в деятельности и поведении личности имеет огромное практическое значение для оценки всех поступков людей. Без признания свободы личности не может идти речь о ее нравственной и юридической ответственности за свои поступки. Если люди не обладают свободой, а действуют по необходимости, то вопрос об их ответственности за свое поведение теряет смысл, а воздаяние по заслугам превращается либо в произвол, либо в лотерею.

В связи с этим необходимо отметить, что гуманистические теории прошлого строились на идее Э.Канта о том, что «необходимость - это внешний мир, свобода - это мир человека», т.е. человек рассматривается как независимое, автономное существо. Свободное общество в связи с этим 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.

Таким образом, главную задачу воспитания Кант видит в развитии у каждого индивида его истинной природы, доказывая при этом, что нравственные поступки может осуществлять только внутренне свободный человек [449]. Его последователь И.Фихте, одним из первых употребивший термин «антропософия», рассуждал о том, что свободная деятельность человека должна включать в себя, прежде всего, совершенствование тела и духа, при этом обязательно включаясь в человеческое общество, поскольку труд в духовном мире, иначе говоря, культурный труд, может быть только общим [449].

Отсюда, для личности обладание свободой – это исторический, социальный и нравственный императив, критерий ее индивидуальности и уровня развития общества. 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 благо-

даря свободе личности общество приобретает способность не просто приспособливаться к наличным естественным и социальным обстоятельствам окружающей действительности, но и преобразовывать в соответствии со своими целями.

Говоря об истоках философии образования многих педагогов-реформаторов, не всегда можно встретить сделанные ими прямые ссылки на того или иного философа или философского течения. Тем не менее, изучая наследие А.Нейлла, Э. Кей, Л. Гурлитта, М. Монтессори, Р.Штейнера, Л.Н. Толстого и других представителей свободного воспитания, в их практике, теоретических изысканиях, можно увидеть, как складывался их педагогический опыт, как формировались ценности, как они обретали и сохраняли в себе идеи свободы, любви и счастья. Однако наиболее полно в практическом аспекте, как нам представляется, только один из них реально воплотил в жизнь идеал школы, в которой детям реально предоставлялась свобода быть самими собой, что означало в первую очередь отказ от всякой дисциплины, всякого управления, а также моральных и религиозных наставлений. Это был А.Нейлл, который, не будучи даже профессиональным философом, внес в свою педагогическую практику философскую традицию понятия «свобода», явившейся на протяжении всей его деятельности на ниве педагогики поистине краеугольным камнем.

Рассматривая педагогику свободы в контексте ее философского базиса, мы увидим, что истоки философии свободного воспитания наблюдаются в воззрениях таких философов, как М.Монтень, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Г. Спенсер, К.Ясперс.

Так, М.Монтень в своих «Опытах» писал, что ребенку внушают готовые истины, когда он еще не способен судить об их достоверности. Ведь «об истине нельзя судить на основании чужого свидетельства или полагаясь на авторитет другого человека». По М.Монтеню, человеку надо помочь научиться самому наблюдать мир, и на основании этих наблюдений размышлять, сравнивать, оценивать, вырабатывать самостоятельные суждения. Воспитателем для ребенка должна явиться сама природа, а способность к суждению возникнет в опыте из сопоставления разума с действи-

тельностью [448]. Например, педагогический коллектив в школе Саммерхилл также предоставил детей самим себе, чтобы лучше узнать, каковы они на самом деле. И как признается А.Нейлл, это был единственно возможный способ обращения с детьми. *«Дать свободу значит позволить ребенку жить своей собственной жизнью. Только и всего! Но убийственная привычка поучать, формировать, читать нотации и попрекать лишает нас способности осознать простоту истинной свободы»* [518, с.110].

Что касается М.Монтессори, то для нее жизнь представляла собой осуществление индивидом своей свободной и активной личности, и значит каждый ребенок, как она считала, имеет природную потребность к свободе и саморазвитию. В связи с этим она предлагала отказаться от авторитарного воздействия на ребенка и предоставить его самому себе, содействуя лишь ему в его свободном выборе того занятия, что соответствует его актуальным интересам. При этом и дисциплина становится актом активной деятельности, контролируемой самим ребенком и не навязанной педагогом.

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

Создавая свою педагогику в контексте свободного воспитания, конкретную реализацию принципа свободы М.Монтессори видела в создании условий для высвобождения внутренних созидательных сил ребенка, его спонтанной творческой активности. При этом конкретизация свободы ребенка предполагает, как считает М.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 М.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».

Об этом говорил и Л.Н.Толстой, создавший свою теорию гуманистического воспитания, стержнем которой является учение о **непрерывном нравственном самосовершенствовании** человека в течение всей его жизни. Он раньше Дж. Дьюи стал отстаивать свободу, независимость ребенка, самоценность его учебных и социальных интересов. Так же как и Дж. 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 Л.Н.Толстого как педагога заключается в том, что он смело, без оглядки на признанных авторитетов провозгласил основным принципом новой педагогики – предоставление **свободы ребенку**, а главным пунктом своей педагогической концепции – идею **«свободного воспитания»**. Вслед за Ж.-Ж. Руссо Л.Н.Толстой высказывал убеждение в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит. Он утверждал, что воспитание есть, прежде всего, саморазвитие. Задача воспитателей – оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Надо предоставить ребенку максимальную свободу, покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. Скучные плоды регулярного образования, считал он, представляют куда меньшую ценность, чем самообразование [417].

В контексте сказанного, у Р.Штейнера, к примеру, главной идеей, положенной в основу вальдорфской педагогики, является идея **общечеловеческого образования**. Что на деле означает одно: 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», т.е., по Р.Штейнеру, намерение дать образование всему человеку, куда

входят его мышление, чувства, воля, а значит, его голове, сердцу и рукам [466].

В связи с этим вспомним Дж. Локка, который утверждал, что все развитие человека зависит в первую очередь от того, каким оказался его конкретный индивидуальный опыт. Он считал ребенка существом, обладающим самостоятельной ценностью и требующим к себе уважения, и полагал, что руководить обучением следует, опираясь на естественные склонности ребенка. При этом целью образовательной программы у Дж. Локка было развитие у учащихся способностей к самостоятельным суждениям и умозаключениям, что со временем должно привести их к овладению знаниями по собственному выбору [264]. Как замечал А.Нейлл в своей школе Саммерхилл, дети не любят праздности, поскольку стремятся к свободной и разнообразной деятельности. *«Я считаю, что приказывать ребенку что-либо сделать – неправильно, - пишет он. - Ребенок не обязан ничем заниматься, пока не придет к мнению – своему собственному, - что это должно быть сделано»* [518, С.111]. Позицию «недеяния» А.Нейлл резюмирует тем, что не нужно ни книг, ни авторитетов; и все, что он, облеченный властью как директор, учитель и просто умудренный житейским опытом человек может дать, это отчет обо всех своих наблюдениях за детьми, воспитанных в свободе.

Он, в частности, отталкивался от идей, высказываемых Ж.-Ж Руссо, который полагал, что человек рождается на свет совершенным, но его уродует воспитание. Последний считал, 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. По Ж.-Ж. Руссо, ребенка необходимо побуждать к самостоятельному приобретению личного опыта. Исходя из этого, педагоги-гуманисты и призывали уважать в ребенке личность, предоставляя ему свободу развития, для чего считали необходимым соответствующим образом организовывать вокруг него воспитательное пространство.

Основоположник органической школы в социологии Г.Спенсер, рассматривая педагогику как составную часть философии, главную задачу воспитания видел в установлении причинных взаимосвязей. Для правильного воспитания детей он призывал учитывать законы развития природы ребенка, его природную любознательность; при этом обязательно опираться на принцип «учения с интересом» и деятельно использовать досуг. Он всячески призывал поощрять в процессе спонтанного развития ребенка самостоятельность последнего. Спенсер подвергал резкой критике современное ему традиционное образование, которое в силу проповедования механического заучивания истин подавляла творческую активность и самостоятельность ребенка. Подобно Ж.-Ж. Руссо, он считал необходимым ставить ребенка в положение исследователя, учить его делать самостоятельные выводы. Само же учение должно при этом возбуждать у ребенка интерес и чувство удовлетворения [449]. Эти мысли с успехом использовали в своей практике Р.Штейнер, М.Монтессори, А.Нейлл, что говорит об определенном влиянии Г.Спенсера на формирование взглядов теоретиков и практиков свободного воспитания.

Во 2-ой половине XIX – начале XX века проблема свободы человека в объективном мире в философии приобретает особую остроту. Начался новый поворот европейского мышления в сторону индивидуальной конкретизации человеческого существования и понятия жизни. В противовес механицизму, признающему превосходство естественных знаний над чувствами, возрождается и получает новое обоснование взгляд на человека как на единство телесного, духовного и душевного начал, объединяющих разум, чувства и практическую деятельность. В философии это раскрывается в мировоззренческих позициях философов, начиная от Ф.Шеллинга (злые поступки человека несовместимы с его свободой) и С.Кьеркегора (растворение индивидуального в общем есть безнравственность) до А.Шопенгауэра (воля есть движущая сила становления) и Ф.Ницше (не надо сливаться с толпой, а быть самим собой).

И хотя приверженцы свободного воспитания были далеки от театра философских дискуссий, тем не менее, они практически в своих школах пытались решать для детей вопросы о том, свободны ли они сами выби-

рать и самостоятельно создавать себя независимо от чего бы то ни было. Они вместе с детьми, незаметно для них самих, решали важнейший вопрос о том, какова их актуальная и потенциальная жизненная позиция, каковы границы их свободного выбора и социальной ответственности. Как и современные им философы, они в каждом из своих детей 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. В этой связи, например, А.Нейлл 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»* [518, с.20].

Об этом красноречиво говорил и Л.Н.Толстой, приступив к разработке теоретических и практических основ свободного обучения и воспитания. В мире, по его убеждению, все органично взаимосвязано и человеку необходимо осознавать самого себя равнозначной частью мира, и где человек может обрести себя, только реализовав свой духовно-нравственный потенциал. В статье **«О воспитании»** он пишет: *«То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т.е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т.п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию. Думаю, что уже одна такая полная свобода, т.е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающихся, избавило бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование»* [417, С. 203].

Свои мировоззренческие идеи педагоги свободного воспитания также черпали из философского течения экзистенциализма, которое возникло накануне Первой мировой войны. В частности, из доктрин таких авторитетных философов, как Ж.-П.Сартр, К.Ясперс и др., суть которых 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. Данное воззрение базируется на положении, что каждому человеку присущ свой уникальный путь развития, в силу чего он полностью ответственен за свою собственную судьбу. Для экзистенциалистов фундаментальным фактом существования является свобода выбора своей судьбы, себя самого и нести за это ответственность. Педагоги-практики свободного воспитания, исходя из философских воззрений, проповедующих идею свободы, призывают своих последователей любить ребенка не как себя, а как его, со всеми его достоинствами и недостатками. Следуя идеям экзистенциалистов, надо, по сути, буквально и основательным образом учиться вместе со своими воспитанниками, каждый раз, по сути, заново решая проблему содействия развитию уникальной личности каждого ученика.

Надо отметить, что в системе ценностей экзистенциализма главное место занимает свобода и ответственность. Для экзистенциалиста, как и для педагогов свободного воспитания, человек – не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Например, воспитанник Саммерхилла с первого же дня своего поступления был не только свободен от навязывания какой-либо идеологии, но также и от целенаправленного со стороны педагогов формирования характера. К.Н.Вентцель же, мечтая о том, как освободить человека от невидимых цепей духовного рабства, толчком для создания теории свободного воспитания видел именно в факторе того насилия над личностью ребенка, которое приходится наблюдать повсюду, во всех слоях общества и во всех странах света. Поэтому он ратовал о создании такого *«...образовательного учреждения, которое высшую свою цель видит в освобождении ребенка, в воспитании из него свободного человека, т.е. человека, умеющего стоять на своих собственных ногах, имеющего свою волю и ум, могущего сказать гордое «я так хочу» и «я так думаю», несмотря на то, что решение его воли и его мысль стоят в резком противоречии с тем, что хочет большинство, что хотят те, в чьих руках сила, власть,*

могущество...Такая школа будет содействовать тому, чтобы каждый ребенок становился личностью и ярко выраженной индивидуальностью, смелым творцом новых форм жизни...»[77, С. 53]. Более совершенное общество, считал он, невозможно без свободного воспитания, в связи с чем истинный идеал для него заключался в том, чтобы освободить развитие ребенка от всех тех уз, которые сковывают это развитие, имея при этом зачастую скрытый и ухищренный характер.

Для педагогов-гуманистов результатом образования всегда является самостоятельная человеческая личность; своих соратников они нацеливали не на простую передачу воспитанникам каких-то сведений, пусть даже о реальности, истине и добре. Их больше всего интересовало, какую роль те или иные знания и представления играли в конкретном индивидуальном существовании. Как и экзистенциалисты, они признавали возможность объективного знания, но не видели смысла в его распространении как такового, вне значимости этого знания для человека. Знание в самом полном смысле этого слова существовало для них лишь как нечто, возникающего из переживаний ребенка. В образовании они усматривали развитие свободной, самоактуализирующейся личности, поэтому в их школах организация образовательного процесса не создавала необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, ученики сами выбирали и создавали свою природу. Идя по пути экзистенциалистов, они также считали, что подлинно человеческое образование должно пробуждать в ребенке осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора. Разумеется, они понимали, что учебно-воспитательный процесс не организуется в индивидуальном порядке, а осуществляется в группах, но это несколько не мешало им, последователям экзистенциализма, видеть в воспитанниках отдельные личности и рассматривать группы лишь как среду, в которой проходит свой уникальный путь каждая отдельная личность.

Для педагогов-гуманистов понятие «свобода ребенка» не выдвигалось в качестве определенной философской категории, для них это было фактом их собственной педагогической деятельности. Свободу они рассматривали как сущность ребенка и одновременно как его существование. Для них свобода ребенка заключалась, прежде всего, в его возможности мыслить и

поступать в соответствии со своими собственными желаниями и представлениями, а не в результате принуждения. Вся жизнь педагогов-гуманистов, которую они положили на алтарь педагогики, в той или иной степени была направлена против традиционного понимания воспитания и образования, а их образовательная деятельность была направлена только на одно: подарить свободу маленькому человеку и научить его жить в условиях свободы.

Как известно, в истории философии понимание свободы прошло значительный эволюционный путь – от отрицательной трактовки (свобода «от») до положительной (свобода «для»). Анализ педагогического творчества выше названных педагогов показывает, что с самого начала своей педагогической деятельности они твердо уяснили для себя, что свобода это не только необходимое условие деятельности, но это еще и цель проявления субъективной активности, которая заключается в инициативе, направленной на творческое самоутверждение личности. Они были глубоко убеждены в том, что свобода генетически включена в каждый акт творчества ребенка, однако как таковой она становилась только при осознании им цели своих действий, а именно преодолении необходимости, которую несет в себе объект его труда.

В начале 19 века был обнародован философский термин «гуманизм», который означает мировоззренческую систему, признающую человека как высшую ценность и утверждающую его право на свободное развитие и проявление своих способностей, а также утверждения блага человека как критерия оценки общественных отношений. 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 воспитания 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 педагогическом наследии педагогов свободного воспитания мы в полной мере обнаружим бережное отношение к субъективному миру ребенка как реальности автономного духовного бытия человека. Они, естественно, не могли отрицать 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 эти педагоги 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 педагогов

свободного воспитания заключался главный смысл человеческой свободы, феномен которой они развивали и утверждали всей своей педагогической практикой на своих образовательных пространствах. Они считали, что задача ребенка состоит в том, чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую ему выбрали его родители или выбирают умные педагоги, ибо вмешательство и руководство со стороны взрослых превращают детей в роботов. Вот как об этом пишет А.Нейлл: *«Вы не можете заставить ребенка учиться музыке или чему-нибудь еще, не подавляя его волю и тем самым, хотя бы в некоторой степени, не превращая его в безвольного взрослого. Вы делаете из них людей, безропотно принимающих status quo, удобных для общества, которому нужны люди, послушно сидящие за скучными столами, толкующиеся в магазинах, пригородных электричках, - короче говоря, для общества, сидящего на хилых плечах маленького дрожащего человека – до смерти напуганного конформиста»* [518, с.27].

Необходимо отметить, что в школах Монтессори, вальдорфской школе, в «Свободной школьной общине» Вилккерсдорф, Яснополянской школе, школе Саммерхилл и т.д. 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. Педагоги-гуманисты понимали, что свобода яв-

ляется источником достоинства личности, однако в то же время они осознавали, что она может явиться и основой деструктивной активности.

В понимании педагогов свободного воспитания 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 педагоги-гуманисты специально не подчеркивали, но суть которого всегда имели в виду, а именно, как считали они, в необходимости отмены с самого начала того принуждения, которому подвержен ребенок. И в этом для них заключалась глубокая правда идеала свободного воспитания. Однако они понимали, что отменить принуждение невозможно путем его чистого внешнего упразднения. Они полагали, 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.

Следование этой экзистенциальной традиции создавало предпосылки для равноправных отношений, где и учитель, и ученик вступали в диалог сотрудничества. В связи с этим просматривается неклассический подход к личности, в основе которого лежит общая идея единства, а не противопоставления субъекта и объекта. И личность в этом случае переживает свободу как средство и одновременно как цель для гармонизации отношений в рамках системы «личность-общество».

Наблюдая за жизнью своих воспитанников, и А.Нейлл и Г.Винекен, и М.Монтессори и Р.Штейнер, и Л.Н.Толстой и К.Н.Вентцель, каждый из них пришел, в конечном счете, к выводу, что личность есть, прежде всего,

усилие «быть», что они и считали истинной свободой – свободой действия. Работая на созданных ими образовательных пространствах, они исподволь призывали и своих последователей любить ребенка не как себя, а как его, со всеми его достоинствами и недостатками. Следуя идеям экзистенциалистов, они, по сути, не боялись буквального и основательным образом учиться вместе со своими воспитанниками, каждый раз, таким образом, заново решая проблему содействия развитию уникальной личности каждого ученика.

Итак, можно увидеть, как обращение к философским воззрениям, проповедующие идею свободы, в которых основной акцент направлен на живой интерес к миру человеческой личности и смыслам бытия, заложило мощный фундамент для развития гуманистического пространства многих школ, функционирующих в русле свободного воспитания. Под влиянием, в частности, философии экзистенциализма педагоги-гуманисты проводили в жизнь главенствующую установку, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания. Всей своей дальнейшей практикой они доказали правоту вышеназванных философов, а именно, что личность способна делать себя сама по своему собственному замыслу, и что она ответственна перед собой за этот выбор.

К началу 20 века на мировоззренческом поле образовался целый круг научно-философских идей, ставших питательной средой для педагогических инноваций. А поскольку развитая философия связана с науками, то она делает своей предпосылкой то наиболее высокое состояние, которое достигнуто той или иной наукой в соответствующую эпоху. Педагоги всех времен и народов занимаются одними и теми же проблемами, объединяющих в себе совокупность явлений из области воспитания и образования. В ходе исследования мы выявили те доминирующие научно-философские идеи, которые в разной степени оказали свое влияние на формирование культурологических и образовательных доктрин деятелей свободного воспитания и нашедшие отражения в их педагогических концепциях.

Теория свободного воспитания, как и история философии, есть, по сути, история человеческого мышления, выдвигающая философские проблемы, ставящая их перед собой и работающая над их разрешением. Исходя из контекста исследования, мы выявили, что такие позиции, как: философия экзистенциализма и, прежде всего, в изложении Ж.-П. Сартра и К.Ясперса (возложение на отдельного человека полную ответственность за его собственную судьбу), умозаключения И.В.Гете и Ф.Шиллера (рассматривание педагогики в трех аспектах: телесном, душевном и духовном), трактовка сущности человека Ф.Ницше (становление личности из «просто человека»), призывы М.Монтеня о гармоничном совершенствовании человеческой личности (природа есть воспитатель), этические воззрения И.Г.Фихте (добровольное ограничение свободы индивида возможно только при предоставлении ему права свободного телесного и духовного развития) так или иначе помогла педагогам свободного воспитания осознать, что в центре внимания людей, занимающихся образованием подрастающего поколения, должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, ответственности и т.д. В частности, экзистенциальная идея о таинственности мира детства помогала педагогам-гуманистам сформировывать в себе умение ненавязчиво входить в этот мир, слышать и понимать ребенка.

Таким образом, говоря о философско-методологических корнях теории свободного воспитания, можно увидеть, что выше названные философы заложили один из важнейших постулатов, согласно которому индивид не имеет никакой готовой конструкции, он должен сам конструировать себя, родить себя как личность. И возможности, которые несет в себе человек, есть само предназначение человека. И в этом уже состоит неизбежность личного выбора. Исходя из этого, философский взгляд на осмысление предназначения человека выдвигает перед ним определенные нравственные императивы, соразмеряя его поступки с общечеловеческими ценностями. И несмотря на то, что философско-антропологическая мысль рассматриваемых философов отличалась значительным разнообразием, глубиной и самобытностью, она охватывала широкий спектр мировоззренческих и нравственных проблем, содержание которых и получили

дальнейшее развитие в реализации теории свободного воспитания, которая, в свою очередь, почерпнула очень много и из различных психологических теорий XX века, связь с которыми мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.3. Взаимосвязь теории свободного воспитания с психологическими теориями XX века

Исследование генезиса педагогических концепций практиков свободного воспитания, таких как М. Монтессори, Р.Штейнер, Г.Винекен, А.Нейлл, Л.Н. Толстой ставит нас перед необходимостью анализа того влияния, которое оказали на них различные психологические теории, получившие распространение в начале XX в., начало которым, однако, было положено уже задолго до этого. Например, проблема познания человеком самого себя и важности его ориентации была поставлена еще Сократом и дополненная затем Платоном и Аристотелем. Аристотель был первый, кто с психологических позиций трактовал душу как способ организации тела, способного к жизни, как деятельность этого тела, не отделимую от него. Ему также принадлежит множество понятий, вошедших в основной фонд психологических знаний: о способностях, о воображении, о различии между разумом теоретическим и практическим, о формировании характера в процессе совершения человеком поступков и др. Он утвердил целостный генетический подход к организации и поведению живых существ, разработал представление об уровнях эволюции их психики, сопоставив, в частности, неразвитую душу ребенка с животной.

Что касается рассматриваемого периода, то важной питательной средой в это время для педагогических инноваций и стали открытия в области психологии, раскрывшие многие неизвестные ранее механизмы функционирования и развития высших психических функций человека.

К середине XIX в. успехи нейрофизиологии и биологии способствовали зарождению основных категорий психологии, которая благодаря широко развернувшейся экспериментальной работе приобрела возможность

обособляться как от философии, так и от физиологии. Изучение функций органов чувств привело к созданию психофизики – особого раздела психологии, использующего количественные показатели и шкалы для измерения сенсорных процессов (ощущений). В работах Э.Вебера и Г.Т.Фехнера был открыт основной психофизический закон, согласно которому интенсивность ощущения равна логарифму силы раздражения. Изыскания в этом направлении с успехом были использованы М.Монтессори в сенсорном воспитании ребенка. М.Монтессори была убеждена (и в своей практике находила тому подтверждение) в том, что именно в раннее и дошкольное детство человек воспитывает свои ощущения. Вот почему сенсорное воспитание М.Монтессори считала основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Развитие ощущений, совершенствование органов чувств ребенка представляют собой, по М.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 М.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 М.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, М.Монтессори правомерно считает, что в педагогике одно из самых главных мест принадлежит воспитанию чувств.

Согласно М.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 ощущение-

ний сможет подготовить фундамент, на котором зиждется ясность и целеустремленность натуры.

М.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 отдельных этапов 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 М.Монтессори большой внимание уделяла упражнениям осязательно-мышечному чувству, поскольку оно необходимо будет в будущем ребенку для целого ряда профессий.

Развитие психофизики привело к творческому спору двух позиций о том, зависит ли ощущение от строения органа или от упражнения, т.е. является ли психический образ прирожденным (нативизм) или приобретенным благодаря опыту (эмпиризм). Решающее значение для придания этим положениям нового содержания имело внедрение в психологию идей эволюционной биологии (Ч. Дарвин, Г. Спенсер), с точки зрения которой психика стала рассматриваться как важнейшее орудие приспособления организма к среде. Организм представлял собой гибкую систему, неотъемлемым фактором развития которой служат психические функции. Эти функции начали трактоваться как свойства стремящегося к самосохранению организма, а не функции бесплотного сознания.

В этот период в самостоятельную отрасль знания стала выделяться детская психология, значительную роль в становлении которой сыграли успехи физиология нервной системы и органов чувств (Г.Гельмгольц, И.Сеченов и др.), разработка объективных экспериментальных методов психофизиологических исследований и т.д. В начальный же период становления психологии как отдельной дисциплины в ней доминировало интроспективное направление, представленное в 70-х годах 19 века двумя его лидерами – В.Вундтом и Ф.Бретано. В частности, В.Вундт считал,

что в области духовного вместо эквивалентности причины и следствия, которым подчиняются все явления природы, действует закон увеличения энергии, в чем проявляется творческая сила духа. Развитие же духа осуществляется согласно божественной воле [232, С.80]. Это положение нашло отражение в понимании М.Монтессори природы ребенка и законов его развития.

В конце 19-го начале 20-го веков проводятся исследования детского восприятия (К.Коффка, В.Штерн, Э.Брунsvик и др.), речи (В.Штерн, А.Декедр и др.), волевых и эмоциональных процессов (Дж.Уотсон, К.Левин и др) и т.д.

Что касается педагогики, то сближение психологии с ней шло в разных направлениях. В частности, в начале XX в. зародилась идея создания специальной комплексной науки о детях – педологии. Однако в это же время психология вступает в полосу острого кризиса, результатом чего явилось возникновение ряда новых школ, три из которых оказали наибольшее влияние на прогресс психологии: бихевиоризм, гештальтпсихология и фрейдизм. Как показывает развитие этих школ, именно фрейдизм и в большей мере его психоанализ лежал у психологических истоков педагогических воззрений многих приверженцев свободного воспитания, поскольку он с большой остротой поставил вопрос о роли в истории поведения неосознаваемой мотивации, о сложных отношениях между различными уровнями организации личности.

Надо отметить, что большинство из практиков свободного воспитания считали психологию и психоанализ синонимами. И используя все достижения в области изучения личности, они подводили знание психологии, в конечном счете, к одному: созданию такой атмосферы в своих школах, чтобы они сами обладали терапевтическим воздействием.

Из множества течений, развивающихся в психологической культуре, для теории свободного воспитания очень важны вопросы, касающиеся, прежде всего, возникновения тех или иных комплексов, болезненных психических образований, которые преследуют человека всю его жизнь. Различные психологические толкования находили свой отклик в работе педа-

гогов, проходили у них через призму собственного понимания проблемы; отталкиваясь от идеи того или иного психолога, они придавали ей новый ракурс, чтобы впоследствии использовать ее в своей практической деятельности, касается ли это психоанализа, индивидуальной психологии или социальной психологии. Им пришлось многое почерпнуть из творчества таких психологов, как З.Фрейд, В.Райх, А.Адлер, Э.Фромм и других ученых в этой области. Однако обращаясь к их творческому наследию, они, тем не менее, не считали себя последователями ни одного из них, полагая для себя ценным лишь то, что им было необходимо в их практике.

Как известно, психоанализ возник в начале XX в. в психиатрической клинике З. Фрейда в качестве одной из теорий истерии. Учение австрийского врача-психиатра, отчасти продолженное его учениками и последователями (А.Адлером, В.Райхом, К.Юнгом) нацеливает людей на поиск внутренних причин для объяснения тех или иных поступков и особенностей своего поведения. Более 40 лет З.Фрейд исследовал бессознательное при помощи метода свободных ассоциаций, создав тем самым первую всестороннюю теорию личности. Общий объем психологических работ З.Фрейда составил 24 тома, которые, надо думать, по-своему оказали влияние и на педагогов свободного воспитания.

Сам термин «психоанализ» представляет собой метод психотерапии, предложенный З.Фрейдом и основанный на выявлении скрытых бессознательных процессов. Этот термин также означает психологическое учение, которое базируется на концепции З.Фрейда и представляет собой совокупность идей и гипотез о строении и механизмах функционирования человеческой психики. Несмотря на двойственность значения, психоанализ как метод лечения направлен был, прежде всего, на поиск способов оптимальной адаптации индивида к социальным условиям, что более всего и было привлекательно для воспитательного пространства, функционирующего на принципах педагогики свободы. Причем, главное назначение слова «лечение» заключалось, прежде всего, в том, чтобы, как говорил А.Нейлл, *«...излечить ребенка от несчастья. А несчастливый ребенок – это трудный ребенок. Он находится в состоянии*

войны с самим собой, а, следовательно, и со всем миром»[518, С.10].

Главной заслугой З.Фрейда, как считали педагоги, было то, что тот ввел в научный обиход понятие бессознательного, сфера которого подвергалась изучению и управлению не прямыми, а косвенными методами, представленными ими в виде целой системы. З.Фрейд условно подразделял психику человека на **сознание, предсознание и бессознательное**. Именно в бессознательном он видел основные побудительные силы развития личности и ее проявления в психических состояниях и поведенческих реакциях, здесь скрыты главные ресурсы психической энергии, инстинкты и потребности, которые и вызывают мотивы поведения, в том числе нерационального, невротического [437].

И теория свободного воспитания не могла пройти мимо положения З.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 [436].

Из психоаналитической теории З.Фрейда, представляющей собой пример психодинамического подхода к изучению поведения человека, педагоги свободного воспитания извлекли для себя самое главное, а именно мнение австрийского ученого о том, что психоанализ представляет собой естественный процесс, происходящий сам по себе, спонтанно, и течение его нельзя предсказать, сам же психоаналитик лишь налаживает его.

Они также приняли положение З.Фрейда о том, что воспитание – это, прежде всего, забота о душе. Тем самым психоанализ ориентирует педагога на повышенное внимание и бережное отношение к внутреннему миру человека. Важной задачей его также является «окультуривание влечений» и оказание помощи ребенку в познании самого себя.

Следует отметить, что психоанализ стал заметным культурным явлением в Европе начала 20 века, внес весомый вклад в развитие гума-

нистической традиции западноевропейского образования и явился, по сути, одной из теоретических основ педагогики свободного воспитания. Расширяя границы интроспекции (наблюдения за собственной психикой, чтобы понять, что ею управляет), он сделал возможным раскрытие подлинной природы человека, что позволило педагогам свободного воспитания высоко оценить открытие З.Фрейда с точки зрения его влияния на развитие человечества.

Суть человека как природного, духовного и культурного существа раскрывает ученик З.Фрейда К.Юнг. Вторя своему учителю, он также принимает за индивидом его активное начало в той сфере, с которой он связан, и которое теряет с приходом своей смерти. В этой связи он так акцентировал свою мысль: *«Если изучать историю человеческого духа, то видно, что развитие духа есть расширение возможностей сознания, и что каждый шаг вперед представляет собой чрезвычайно болезненное и напряженное достижение»* [480, С. 29-30].

Психическая деятельность у К.Юнга есть «подвижная и текущая деятельность, которая изменяется с калейдоскопической быстротой в соответствии с иерархией инстинктов» [там же, с.33-34]. При этом для автора аналитической психологии важны именно многочисленные стороны психических проявлений и их взаимосвязь. Человек в юнговской психологии – это духовно-душевное существо, психическая деятельность которого не может быть изучена с точки зрения реализации его гипертрофированных инстинктов – сексуального или социального (стремление к власти).

В контексте свободного воспитания речь идет о конкретности и направленности осознающего разума, который отличает саморазвивающегося человека. В связи с этим, долг педагога – помочь подрастающему человеку понять таинства его психики, его души. К.Юнг предостерегает от представления о том, что личность расширяется благодаря лишь притоку извне. Богатство ума, по мнению психолога, заключается «в умственной восприимчивости, а не в способности аккумулировать сведения. То, что приходит к нам извне, и то, что поднимается ему навстречу изнутри, может стать нашим достоянием в том случае, если мы способны развить

внутреннюю амплитуду до амплитуды входящего содержимого. Подлинное расширение личности означает расширение сознания, берущее начало в глубинных истоках личности» [481, С. 147]. Из этого для педагогики следует: задача наставника в том, чтобы помочь растущему человеку взрастить в своей личности то животворящее ощущение, которое созвучно идущему извне, что, по сути, становится опорой его потенциально саморазвивающегося начала.

Продолжая разработку бессознательного в личности, К.Юнг признает и существование бессознательного в коллективе, единое и однообразное, присущее всему человечеству свойство, структурные элементы которого являются «архетипами» (образа матери-земли, мудрого старца, героя и т.д.), из которых и развивается индивидуальная духовность. [232, С.550]. При этом центральная роль, по К.Юнгу, принадлежит архетипу «самости» (das Selbst) – потенциальному ядру личности, в отличие от «Эго» как центра сознания. В условиях современной цивилизации, когда культура человека ориентирована на овладение миром с помощью науки и техники, происходит, по мнению, К.Юнга, обособление сознания от бессознательного, нарушая тем самым психическое равновесие, в результате чего и высвобождается огромная психическая энергия архетипов, приводящая к разного рода катаклизмам (например, расизм фашистов или коммунистический догмат о всеобщем равенстве). Следуя логике К.Юнга, можно сделать вывод о том, что излишний интеллектуализм в образовании, которое, занимаясь усиленным развитием сознания, неизменно отстраняет его от бессознательного, внося определенное напряжение в душевную жизнь индивида. Поэтому правильно организованное воспитание и должно быть приспособлено к внутреннему миру детей, обеспечивая им гармоничное взаимопроникновение сознательного и бессознательного. Для этого необходимо предоставить каждому ребенку возможность свободно развиваться и реализовывать свой природный потенциал, в основе которого, как считал К.Юнг, заложен положительный заряд.

В связи с этим Р.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 Р.Штейнер опирался на высказывание Гете: «Истинно то, что плодотворно».

Ход жизни каждого человека, по мысли Р.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 Р.Штейнером в начале века положения были впоследствии подтверждены независимыми исследованиями, и прежде всего, в когнитивной психологии швейцарским ученым Жаном Пиаже и его школы [343].

Как основатель вальдорфской педагогики Р.Штейнер считал, что истинное искусство воспитания должно основываться на познании человека, на антропологии, задача которой состоит в том, чтобы выявить то особенное, 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.

Касаясь психологического климата учебного заведения, следует отметить, что многие психологи, в частности, З.Фрейд и его последователи, доказали связь детских неврозов с жестким моральным подавлением естественных желаний ребенка, в связи с чем они и обратили внимание на взаимоотношение воспитателя и воспитуемого. Проведенные ими психоаналитические исследования показали, что нехватка эмоционального тепла в раннем возрасте, а в большей степени физическое и психическое насилие над личностью деформируют естественное развитие индивида и оказывают негативное влияние как на его собственную дальнейшую жизнь, так и на социальную жизнь в целом.

Вот, например, результаты наблюдений одного из апологетов свободного воспитания А.Нейлла, которые он проводил в своей школе Саммерхилл. По наблюдению А.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)

[519, С. 79]. Сам он считал: *«Что ж, каждому ребенку нужна некоторая агрессивность, чтобы проложить себе дорогу в жизни. Чересчур высокая агрессивность, которую мы видим в несвободных детях, есть утрированный протест против ненависти, направленной на них. В Саммерхилле, где ни один ребенок не чувствует ненависти со стороны взрослых, агрессивность не так необходима. Агрессивные дети, которые у нас есть, - это всегда те, которые не получают в семье ни любви, ни понимания»* [518, С. 33].

Однако А.Нейлл был убежден в том, что то значение, которое фрейдисты придают агрессивности, вызвано изучением семей и школ – таких, каковы они есть: *«Нельзя изучить собачью психологию, наблюдая собаку на цепи. Не стоит и умозрительно теоретизировать по поводу человеческой психологии, когда человечество посажено на цепь, создававшуюся поколениями жизнененавистников. Я утверждаю: в свободной атмосфере Саммерхилла проявления агрессивности совершенно не похожи на те, что характерны для школ со строгой дисциплиной»* [518, С. 34].

По З.Фрейду, Эго (Я), оказавшись в состоянии чувства вины и неудовлетворенности жизнью, пытается облегчить свою участь при помощи защитных механизмов психики, которые стараются сделать жизнь человека выносимой и защитить его от давления всяческой цензуры, идущей извне, достигая своей цели ценой искажения облика как внутреннего, собственного, так и внешнего мира.

Из защитных механизмов в наблюдениях А.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 удастся, 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. А.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»* [518, С.95].

При этом А.Нейлл, будучи реалистом, понимал, что хотя подавление (репрессия) и сказывается негативно на психическом состоянии ребенка, сосуществование его в любом социуме невозможно без подавления (а значит, и вытеснения в подсознание) некоторых инстинктов и потребностей. Поскольку сама суть воспитания состоит не только в привитии определенных моделей поведения, но и в приучении к сдерживанию определенных инстинктов и порывов (агрессивных, сексуальных и др.), по крайней мере, в определенных местах, в определенное время и в определенной форме. Отсюда А.Нейлл делал вывод, что важно уметь отличать, какие подавления и вытеснения являются необходимыми и соответствуют общественным нормам, а какие излишними, утрированными и воспринимаются обществом, а также и самими индивидуумом как признак несоответствия нормальному поведению, нормальному психическому состоянию и образу мышления. А.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»* [518, С. 157]. Только изжив какой-нибудь свой интерес, человек может получить свободу перехода к чему-то новому.

В связи с этим отметим, что интерес является важной психологической основой свободного воспитания, который в представлении педагогов-гуманистов должен стать «рычагом, сдвигающим горы» [528, С.229]. Синтезируя в своих концепциях идеи психоанализа и свободного воспитания, сторонники этого направления как раз в понимании интереса и исходили из этих позиций. В частности, А.Нейлл вслед за Э.Клапаредом

(утверждал активность сознания, выделяя в поведении роль интересов, мотивов и потребностей) решил объединить в одном понятии интерес и фрейдовское либидо. Он был убежден в том, что интерес ребенка «...это попросту то, что он может сделать со своей неиссякаемой жизненной энергией» [там же]. Иначе говоря, интерес есть всегда «жизненная сила личности» [521, С. 152].

Как показывает практика, сторонники свободного воспитания на своих образовательных пространствах именно через интерес ребенка способствовали осуществлению его эмоциональной разрядки, и в этом они видели одну из главных задач воспитания. Вот почему и в вальдорфской школе, и в Саммерхилл, и в школах Монтессори ребенку обеспечен свободный выбор любых видов деятельности. Для педагогов свободного воспитания является аксиомой недопущение искусственного ограничения круга детских интересов, поскольку в своей работе с детьми они воочию видели, что удовлетворение их интересов дает разрядку накапливающейся жизненной энергии, высвобождает эмоции, помогает избегать аффектов и неврозов, достигать сублимации в различной форме и создавать необходимые условия для свободного развития и раскрытия творческих потенций личности. Таким образом, первостепенная задача школы и каждого учителя, в представлении педагогов-гуманистов, заключается в том, чтобы определить интерес ребенка и постараться помочь ему в его реализации.

Довольно часто прибегает А.Нейлл к понятию «рационализация»; этот защитный механизм призван сделать приемлемыми для Сверх-Я те наши поступки и мысли, которые цензура считает низкими и постыдными, т.е. невозможными в нормальном обществе. Достигается это путем нахождения причин и оснований, согласно которым можно или даже нужно поступать таким или иным образом. А.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 [520,521,522,523].

Известно, что рационализация всегда ведет к сохранению прежнего положения, служит сокрытию от себя подлинных причин своих действий, а значит и делает почти невозможным их исправление. И выход из этого замкнутого круга возможен лишь через осознание с помощью психотерапевта истинных мотивов своего поведения. А.Нейлл понимал, что всякого рода рациональные ухищрения ведут, в конечном счете, к печальному концу, ибо они, как и другие защитные механизмы, не разрешают внутреннее напряжение, они блокируют непосредственное, спонтанное выражение потребностей, уводят человека из реального мира и плодят неврозы. Поэтому он всегда старался вовремя отличить невротическую рационализацию от условной рационализации, свойственной практически любому человеку и особенно конфликтующим детям и родителям, ученикам и учителям и т.д., когда каждый часто неосознанно видит ситуацию и свое поведение в более выгодном для самооправдания свете. Корни всего этого А.Нейлл видел в том, что *«...все дети в нашей цивилизации появляются на свет в жизнеотрицающей атмосфере... Глубинный мотив всех взрослых – превратить ребенка в дисциплинированное существо, которое ставит долг выше удовольствия»* [518, С. 95]. И там же: *«Психологи согласны с тем, что самый большой вред психике ребенка наносится в первые 5 лет жизни. Вероятно правильнее сказать: в первые 5 месяцев, или первые 5 недель, или, может быть, даже в первые 5 минут ребенку может быть причинен вред, который пребудет с ним во всю его жизнь. Несвобода ребенка начинается задолго до рождения. Если его носит затюканная женщина со скованным телом, знает ли кто-нибудь, как материнская скованность скажется на новорожденном?»* [там же].

А.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 А.Нейлл отмечал в своих детях также **сублимацию** (переключение мыслей или деятельности человека с не решаемой, по его мнению, проблемы на другую, более доступную, при решении которой он компенсирует предыдущую неудачу и частично снижает фрустрацию), **проекцию** (выброс подсознанием, прорываясь через контроль сознания, истинной информации, по которой можно судить об определенных скрытых, но глобальных психологических особенностях и тенденциях личности), **аутизм** (тенденция к самозамыканию, снижению общительности до минимума, постоянному стремлению к уходу от активной деятельности, с помощью которых личность оправдывает свой уход от решения реальных жизненных проблем) [521].

Из психоаналитической теории З.Фрейда, представляющей собой пример психодинамического подхода к изучению поведения человека, А.Нейлл извлек для себя самое главное, а именно мнение австрийского ученого о том, что психоанализ представляет собой естественный процесс, происходящий сам по себе, спонтанно, и течение его нельзя предсказать, сам же психоаналитик лишь налаживает его [520, С. 82].

Идею З.Фрейда о процессе психосинтеза, который достигается как бы без вмешательства извне, А.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, А.Нейлл объединил философию **естественности и надеяния** с психологией **бессознательного**.

Все это привело А.Нейлла к единственной мысли о том, чтобы правильно воспитывать, необходимо, прежде всего, полюбить ребенка, понять его, освободить от страхов и, по возможности, постараться оградить от пагубного влияния всевозможных изъянов больного общества. Для этого следует «отказаться от манипулирования поведением и репрессивных мер

в виде наказания, замечания, отметок и пр. и обратиться к сфере чувств и переживаний ребенка, научиться понимать бессознательные процессы, происходящие в детской психике и работать с ними» [326, С. 118-119].

В 50-60-х годах фрейдизм претерпевает трансформацию. Возникает неофрейдизм – течение, связывающее бессознательную психическую динамику с действием социокультурных факторов (К.Хорни, Г.Салливан, Э.Фромм) и использующее психотерапию не только для лечения неврозов, но и с целью избавить нормальных людей от чувства страха перед враждебной средой.

В частности, теория свободного воспитания многое почерпнула из психоаналитической теории Э.Фромма, который расширил ее горизонты, особо подчеркнув роль социологических и антропологических факторов в формировании личности. Э.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. Э.Фромм отмечал, и практика свободного воспитания подтверждала это, что спонтанную активность можно наблюдать у детей, которые обычно действуют в соответствии со своей внутренней природой, а не согласно социальным нормам и запретам [342]. В своей книге «Искусство любви» Э.Фромм подчеркивал, что любовь и труд – это ключевые компоненты, с помощью которых осуществляется развитие позитивной свободы посредством проявления спонтанной активности. Благодаря любви и труду люди вновь объединяются с другими, не жертвуя при этом своим ощущением индивидуальности или целостности.

Э.Фромм был убежден в том, что в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности, среди которых он выделял, в частности: потребность в установлении связей (для преодоления отчужденности человеку необходимо о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие, нести за кого-то ответственность), потребность в преодолении

(для достижения чувства свободы и собственной значимости человек старается преодолеть свою пассивность посредством активного и творческого созидания), потребность в идентичности (человек испытывает внутреннюю потребность тождества с самим собой; благодаря этому он чувствует свою непохожесть на других и осознает, кто и что он на самом деле. Личность с отчетливым осознанием своей индивидуальности воспринимает себя хозяином своей жизни, а не человеком, следующим чьим-то указаниям).

Близки теории свободного воспитания взгляды Э.Фромма также в той части, где последний, анализируя процесс формирования личности, предупреждал против абсолютизации социальных влияний, указывал на опасность недооценки индивидуальных психологических особенностей человека. Эти предостережения всегда актуальны для тех, кто работает в условиях педагогики свободы, поскольку воспитатель должен иметь в виду, что далеко не все в мышлении и поведении человека можно объяснить действием только социальных факторов. Определенную роль играют подсознательные мотивы, а также такие побуждения, которым подчас трудно дать рациональное объяснение. Э.Фромм неоднократно заявлял, что он по-новому определяет роль и функции психоанализа. Он считал, что центр тяжести психоанализа следует перенести с внутриспсихических процессов на межличностные отношения, именно в этом он усматривал важное условие эффективного применения психоанализа в разных сферах практической деятельности, включая и воспитание.

Подлинной целью воспитания, считал Э.Фромм, должно быть развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности [441].

Что касается А. Адлера, то для теории свободного воспитания были близки такие проблемы, разработанные венским психиатром, как способность человека творить свою судьбу, преодолевать примитивные побуждения и неконтролируемую среду в борьбе за более удовлетворительную жизнь, совершенствовать себя и окружающий мир посредством самопознания, а также идея о социальном интересе как существенном

критерии психического здоровья личности. Из основных тезисов индивидуальной психологии А.Адлера в теорию свободного воспитания легли 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.

Согласно А.Адлеру, человек старается компенсировать чувство собственной неполноценности, которое он испытывал в детстве. Переживая неполноценность, он в течение все своей жизни борется за превосходство. А стиль жизни личности наиболее отчетливо проявляется в ее установках и поведении, направленном на решение трех основных жизненных задач: работа, дружба и любовь.

Одной из черт психологии, разработанной А.Адлером и отличающей ее от классического психоанализа, - это акцент на уникальности личности. А.Адлер представлял каждого человека как уникальную систему мотивов, черт, интересов, ценностей; а каждое действие человека несет на себе печать свойственного только ему жизненного стиля [21]. Теория индивидуальной психологии, предложенная А.Адлером, была направлена на то, чтобы оказывать помощь людям в понимании себя и других; и это именно то, что используют в своей педагогической деятельности педагоги. Обращаясь к научным изысканиям в области психологии А.Адлера, сторонники свободного воспитания так или иначе организовывали свою педагогическую деятельность с одной целью – помочь растущему человеку в процессе его саморазвития, которое подразумевает развитие личности как «субъекта поступания», в общественной значимости его жизненных целей и стоящих за ним мотивах, в способах поведения и средствах воздействия применительно к своим целям и задачам, а также в его позитивной пози-

ции во взаимоотношениях с другими людьми. Согласно данной позиции, саморазвитый человек строит жизнь по личностному способу бытия, формируя свое «лицо», развивая способности заявить о себе, отличить себя от других лиц.

В практике педагогов свободного воспитания, особенно М.Монтессори и Р.Штейнера, можно увидеть интегрирование достижений психологии и, прежде всего, в сфере самостоятельного развития преуспевающей интеллектуальной личности, не только ребенка, но и самого педагога, делая не просто способного к саморазвитию, но, что очень важно, обретающего свободу и внутреннюю независимость. Именно на образовательных пространствах деятелей свободного воспитания в полной мере обеспечиваются условия саморазвития личности в таких психологических аспектах, как: 1) **потребности личности** (ценностно-смысловое саморазвитие); 2) **деятельностное саморазвитие** (опосредованное развертывание способности личности); 3) **суверенитет индивидуальности** (как объективный и субъективный результат деятельности личности); 4) **оптимистическая заданность мыслетворчества и чувственного принятия человеком окружающего мира**; 5) **зрелость личности как общий итог позитивного развития человека**; 6) **личностная стойкость в контакте с социумом** (способность к выходу из непредвиденных ситуаций).

Много полезного и интересного для свободного воспитания было взято у родоначальника **телесной терапии** Вильгельма Райха, который считал себя учеником З.Фрейда и внесший свои наблюдения в учение психоанализа. Он, например, пришел к заключению, что лечение от неврозов не обязательно должно проходить в процессе глубокого проникновения в психику, как это делается в классическом психоанализе. В.Райх считал, что для этого достаточно снять с человека мышечный панцирь излишнего напряжения и тем самым освободить из под него энергию, которая не имея прямого выхода, ведет разрушительную работу в виде образования и усугубления неврозов и других психологических проблем. Освобождаясь от неадекватного напряжения, человек четко начинает осознавать телесные ощущения, тем самым создавая определенный терапевтический эффект,

что в свою очередь снимает многие невротические состояния и проблемы [550,551,552,553].

Будучи хотя и непоследовательным, но по своей сути психоаналитиком-фрейдистом, В.Райх исходил из того, что мышечный панцирь всегда возникает от возбуждения или тревожности, вызванных подавлением стремлений к получению сексуального удовольствия. Подтверждение теории В.Райха находил, например, в своей школе А.Нейлл: *«У каждого ребенка, страдающего от подавления в вопросах пола, живот – как доска. Понаблюдайте за дыханием подавляемого ребенка, а потом взгляните на прелестную грацию, с которой дышит котенок. Ни у какого животного нет скованного живота. Ни одно из них не имеет чувства вины в отношении секса или дефекации»*. В своей известной работе *«Анализ характера»* Вильгельм Райх показал, что воспитатель-моралист мешает не только интеллектуальному развитию ребенка, но и физическому. Такое воспитание закрепощает осанку и создает напряжение в области таза. Я согласен с Райхом. Много лет наблюдая самых разных детей в Саммерхилле, я заметил, что, когда страх не сковывает мускулатуру, дети замечательно грациозны в беге, прыжках и играх» [518, С. 185].

Для А.Нейлла теория В.Райха, непонятая многими, была близка и актуальна, поскольку он испытал ее на себе, став в свое время пациентом своего друга, тем самым изучив непосредственно суть его технологии и терапии. Считая В.Райха величайшим психологом после З.Фрейда, А.Нейлл так написал о нем: *«Я не райхист, я всего лишь скромный труженик, который увидел в Райхе гения, человека с великолепным видением и истинным гуманистическим порывом, человека, по преимуществу находящегося на стороне ребенка, жизни и свободы»* [519, С.79]. Непосредственно о психоанализе В.Райха А.Нейлл отзывался так: *«Те, кто знакомится с работами Райха, считают его технологию очень простой; достаточно уложить обнаженного пациента на кушетку, ослабить возникшее напряжение в теле и спокойно ожидать, когда образовавшиеся комплексы и детские воспоминания начнут выявляться наружу. С таким успехом и я могу себя выдавать за специалиста оргонной терапии. Однако это очень опасно; и я могу подтвердить из личного опыта, что терапия*

Райха вызывает бурные эмоции, и пока психотерапевт будет выступать в качестве обычного терапевта, его больные будут находиться на грани самоубийства или пограничного ему состояния. Поэтому Райх всегда настаивал на том, чтобы только обученные его методу медики занимались подобной практикой. И в этом он был прав» [519, С.84]. Однако А.Нейлл полагал, что психологический аспект терапевтического подхода не должен быть прерогативой лишь медицинских работников, особенно в той части, касающейся аналитической обработки бесед с пациентом.

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.

Таким образом, из выше сказанного можно увидеть, как продуктивно подпитывалась идеями рассмотренных психологов собственно теория свободного воспитания. В частности, особенностью педагогических концепций М.Монтессори, Р.Штейнера и А.Нейлла является их глубокая психологизированность, отраженная в их основных теоретических положениях, вытекающих из специфического видения и понимания педагогами строения и законов психического развития ребенка, бережного отношения к его внутреннему миру. Очень важным выводом из социально-психологических теорий для себя педагоги считают представление об уникальной индивидуальности и креативном Я. Наблюдая за жизнью детей в своих школах, они видят, что, несмотря на подавления со стороны общества в любой форме, каждая личность до некоторой степени способна сохранить свою творческую индивидуальность. Именно благодаря врожденным творческим силам человек может вносить изменения в общество, как это и происходит на всех воспитательных пространствах, исповедующих идеи свободного воспитания. В связи с чем теория свободного воспитания стало фактом культурологического феномена гуманистической педагогики, многомерность которого мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.4. Свободное воспитание как многомерный историко-культурный феномен гуманистической педагогики

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики Нового времени, в которой не менее приоритетными оказались направления, связанные с неисчерпаемыми возможностями и индивидуальностью человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике Запада того периода происходило приумножение знаний за счет информации, заимствованной из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса. Зарождались новые теории социального воспитания, созвучные своему времени.

Вершинами педагогической мысли XIX столетия стали идеи немецкой классической философии, творчество И.Г.Песталоцци, И.Ф.Гербарта, Г.Спенсера. Произошло становление национальных школьных систем. В частности, на развитие массовой школы большое влияние оказали идеи И.Ф.Гербарта, педагогическую систему которого считают образцом авторитарной педагогики, где учитель представлен в качестве единственного субъекта, а ученик – объекта воспитания и обучения. Со временем, развиваясь и учитывая новые достижения педагогики, гербартианство создает цельную образовательную модель школы, в которой был детально регламентирован весь учебный процесс, ориентированный на развитие интеллекта посредством приобщения к книжному знанию. Однако, несмотря на стремление развивающегося данного типа школы к поиску возможностей повышения эффективности педагогического процесса, усиления его в сторону дифференциации и индивидуализации, это не спасло от критики и недовольства, приведшее, в конечном счете, к появлению так называемой «реформаторской педагогики». Основной упрек школьной модели Гербарта заключался за отрыв ее педагогики от конкретного субъекта воспита-

тельного воздействия и лишение ученика права на самостоятельность, а также ограничение его деятельности рамками жесткого регламента.

Все это происходило на фоне «промышленного переворота» в государствах Западной Европы, где наметилось окончательное становление индустриального общества с присутствующими в нем либеральными идеями экономической свободы и неприкосновенности честной собственности. В связи с ускоренным процессом урбанизации начинают расти образовательные запросы жителей городов, составляющих основную часть населения промышленно-развитых стран. Нарастающее машинное производство, обеспечивающее людям больше свободного времени и материальных благ, создавало определенные предпосылки для увеличения свободы личности в материальном отношении. Однако в то же время механизация и обезличивание общественной жизни вело к значительному уменьшению самооценности личности и к усилению ее отчужденности. Повторяющиеся кризисы перепроизводства, влекущие за собой безработицу и страх пред будущим приводили к различным социальным катаклизмам, что, в конечном счете, способствовало становлению и развитию молодой европейской демократии, расширению прав и свобод граждан, а также зарождению новых общественных институтов.

Однако противоречивость индустриального этапа развития Западной цивилизации привело к формированию в общественном сознании технократического взгляда на человека и его социальную жизнь. В это время (2-ая половина XIX и начало XX века) в западной философии начинают прослеживаться антигуманные тенденции, связанные с признанием всесильного Разума как основного двигателя историко-культурных процессов; с отрицанием самооценности внутреннего мира человека и восприятием его в виде «винтика» социальной машины. Это не могло не привести к появлению определенной педагогической идеологии индустриального общества, где во главу угла ставится интеллектуальное развитие индивида в соответствии с образовательными стандартами, предполагающими, прежде всего, включение человека в обезличенный государственный порядок.

Но одновременно с формированием естественно-технократического мировоззрения продолжает развиваться и заложенная много веков тому назад гуманистическая культурная и образовательная традиция. При этом темпы и масштабы становления системы образования определялись особенностями развития каждой страны. Если в Западной Европе сказывались традиции сословной школы, то школа США прошла свой путь, не испытав груза этих традиций. Определенную роль в этом сыграл и социально-политический климат. В Германии, например, обращение к проблеме школы стимулировалась борьбой за объединение наций. В Англии же школьная политика претерпела изменения в соответствии с умелым маневрированием при проведении государственного курса. В то время как во Франции ввиду высокой социальной активности школьный вопрос переместился в один из важнейших сегментов государственной политики. А в США немаловажным фактором создания демократических школьных институтов явилось поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне.

Полемика вокруг вопроса о системе образования начинает вступать в новую фазу. В центре внимания педагогов и деятелей образования оказалось много проблем, одна из которых касалась общественной роли и функций образования. Именно в школе они видели своеобразного гаранта общественной стабильности.

Поиск реорганизации учебно-воспитательного процесса, направленный на обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания привел к формированию различных типов экспериментальных школ, из которых впоследствии возникли так называемые «новые школы», базирующиеся, прежде всего, на таких началах, как: совместное обучение; трудовая подготовка; свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям. Как известно, движение «новых школ» оформилось в Европе в конце XIX века. Исторически у него не было географического центра. На раннем этапе в 1890-е годы оно наиболее ярко проявлялось в Англии (школа Абботсхольм С.Редди, школа Бидэльс Дж. Бедлея, школа в Клеисморе, школа имени короля Альфреда, школа в Хэмстеде, Даритиг Холл), в начале века в Германии (школы в Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне Г.Литца, Оденвальд Гехееба, Виккерсдорф Винекена, Шуле

ам Меэр Лузерке, школа Лихтварка в Гамбурге), в Швейцарии («сельский воспитательный дом» в Гласарже, подобные учебные заведения в Кефиконе, Оберхирхе, Шатеньере, Шайне, Беконе), Франции (Эколь де Рош Э.Демолена), Бельгии (школа в Бьерже, созданная Ф.-де Васконселлосом, «Школа для жизни, через жизнь» О.Декроли) [208].

Следует отметить, что «новые школы» поначалу попали под острие критики, поскольку им пришлось, реализовывая образовательные инновации в методике преподавания, а также подходах и общении, бороться против бюрократического аппарата. Свою образовательную доктрину «новые школы» видели, прежде всего, в усилении гуманистической общечеловеческой направленности школьного воспитания; в реорганизации воспитывающего обучения с целью более эффективного формирования личности ребенка; в использовании новых форм воспитания, как-то: школьных советов, советов учеников, практики самоуправления, воспитывающих игр и т.д. Тем не менее, в целом влияние передового опыта на школьное образование и воспитание в Западной Европе «при известных сдвигах в пользу активных методов» оставалось все же слабым [208].

Постепенно европейское движение «новых школ» расширилось, и в 1912 году в Женевском университете и институте Ж.Ж.Руссо было создано «Международное бюро новых школ» во главе с А.Ферьером, которое было призвано обеспечить обобщение и обмен опытом, сотрудничество между реформаторскими учебными заведениями. Позднее после Первой мировой войны была основана Международная Лига нового воспитания. Представители этой лиги сформулировали тридцать отличительных признаков новых школ, которые были признаны программой максимум. В программу минимум они предлагали включить местонахождение школы на лоне природы, дополнение обучения ручным трудом и развитое детское самоуправление, кроме этого, наличие еще, по крайней мере, пятнадцати из тридцати признаков.

Таким образом, в начале XX века начинается более содержательная разработка теоретических основ свободного воспитания, а также некоторых форм соответствующей школьной организации, вошедшие в педагогическую практику западноевропейских педагогов – сторонников данной гу-

манистической парадигмы (к выше перечисленным добавим Э.Демолена, Г.Гаудига, Л.Гурлитта, О.Декроли, Л.Гомера, А.Нейлла и др.). С этого времени педагогика свободного воспитания получает распространение в Англии, Германии, Италии, Франции и других западноевропейских странах.

Все педагоги данного направления опирались на идеи педоцентризма, в основе которых лежало признание за ребенком права на уникальность своей природы, а также на проявление своих интересов и потребностей. И главным условием для полного раскрытия потенциала ребенка являлась его внешняя свобода, способствующая его духовному освобождению и саморазвитию внутренних сил. Это была та общая для всех культурных истоков идея свободного воспитания, которая, в конечном счете, выкристаллизовалась в педагогическую доктрину – веру в ребенка, сформулировавшую затем и общую цель: создание условий для свободного развития каждого воспитанника в соответствии с его природой.

В педагогическую действительность свободные школы вошли в виде школьных общин, детских колоний и приютов, школ-интернатов, «Домов Ребенка» и т.д., пронизанных главной идеей – исключение во всех проявлениях *подавления* ума, воли и чувств ребенка. Эти школы открывались для всех желающих независимо от пола, социального положения, политических и религиозных взглядов. Собственно педагогический процесс строился в них в соответствии с развитием детской природы, при этом учитывался индивидуальный жизненный ритм каждого ребенка. Обучение, особенно в начальных классах, направленное на сенсорную сферу учеников, осуществлялось через образное восприятие изучаемого предмета. Важное место в свободных школах занимали различные виды ручного труда, в творческом процессе которого дети постигали культуру, знания и достижения человечества. Особое место в жизни свободных школ отводилось самоуправлению, обеспечивающее не только развитие самостоятельности детей в организации их жизнедеятельности в сообществе, но и дающее им ощущение независимости, собственной значимости, а также формирующее в них чувство ответственности за свои решения, действия и поступки. При этом надо отметить, что, отрицая традиционный для того времени

процесс обучения, теории и практики свободного воспитания старались дать своим ученикам полноценные знания, в связи с чем содержание образования в свободных школах ориентировалось на реальные достижения современной науки в различных областях знания.

В контексте проведенного исследования мы получили возможность выявить многообразие педагогических трактовок нарождающейся идеи свободного воспитания в западноевропейском образовании изучаемого периода, которые были обусловлены следующими тремя причинами.

Во-первых, стремительный рост значимости интеллектуального образования и своеобразие социально-культурной ситуации, сложившейся в Западной Европе к началу 20 века, привело к расширению и углублению научных представлений о человеке.

Во-вторых, специфичность научных, культурных и педагогических истоков, связанных с особенностью представлений о сущности человека как культурного, природного и духовного существа, оказала непосредственное влияние на формирование мировоззренческих позиций деятелей свободного воспитания.

В-третьих, именно личностная характеристика педагогов-гуманистов, их самобытность и неутомимость к новаторству, сформировали тот неповторимый авторский подход к организации учебно-воспитательного процесса в создаваемых ими образовательных пространствах.

Все это привело к тому, что поиск путей и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе стал в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Если обратиться к обширному кругу теорий и идей в педагогике и психологии, которые обращены к данной проблеме, то мы обязательно коснемся таких имен, как И.Г.Песталоцци, Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель, Г.Винккен, М.Монтессори, Р.Штейнер, А.Нейлл и др., теоретические и практические изыскания которых сегодня известны во всем мире. Этот выбор имен не случаен, поскольку он обусловлен тем, что именно эти представители свободного воспитания как гуманистического направления педагогики сумели создать наиболее оригинальные и стройные воспитательные концепции и

добиться больших, по сравнению с другими, практических успехов. Именно они, ориентируясь на обеспечение подлинной внутренней свободы ребенка, сумели установить в своих учебно-воспитательных заведениях присущие им педагогические границы свободы.

На примере педагогических систем, воплощенных в практику Р.Штейнером, М.Монтессори, Г.Винекеном, А.Нейллом и всеми их сторонниками, продолжающими в XXI веке заложенные ими традиции, правомерен, на наш взгляд, анализ свободного воспитания как многомерного историко-культурного феномена гуманистической педагогики, исходя из доминирующих научно-философских идей, а также специфики организации учебно-воспитательной деятельности в представленных свободных школах.

Доктрина свободного воспитания в качестве одного из своих основных методологических источников имела те представления (сложившиеся у теоретиков и практиков данной гуманистической парадигмы), которые характерны, прежде всего, основным чертам духовной жизни общества, как-то: развитие способностей индивида, расширение субъект-субъектных взаимоотношений, замещение трудовой деятельности проявлениями творческой активности. Тот гуманистический потенциал, заложенный в рассматриваемых нами педагогических концепциях, прежде всего, исключал из своей сущности сугубо технократическую доктрину, развивая тем самым в себе многоаспектное социальное начало.

Теория свободного воспитания как гуманистическая парадигма (с точки зрения исходной концептуальной схемы) с самого начала своего становления имела как стратегическую цель (воспитание счастливого человека), так и концептуальную программу образования и воспитания (развитие свободоспособности ребенка), что органически вписывалось и вписывается в конкретный социокультурный контекст. Вместе с тем она определила и стратегию развития образовательно-воспитательного процесса, что обеспечило, в конечном счете, определенный набор педагогических технологий, способствующих реализации важнейших идей свободного воспитания.

Вот почему 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.

Наиболее важными принципами существующих свободных школ выступают: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает. Это, по сути, педагогическая система свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде. Общими же существенными характеристиками свободного воспитания являются:

- идеализация детства, вера в безусловное совершенство детской природы, красоту и гармонию детской души;
- отказ от отношения к каждому ребенку с шаблонной меркой;
- вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию;
- убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств;
- отказ от любого принуждения и насилия по отношению к ребенку;
- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе;
- 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 природенных свойств ребенка, а также предоставления полной свободы его самореализации;
- предоставление ребенку свободы управлять своей собственной общественной жизнью посредством совместного нормотворчества.

Все эти принципы, в конечном счете, сводятся к тому, что всеобъемлющим, а значит, самым значимым принципом становится индивидуальная свобода личности, логично приводящая к индивидуализации процесса образования, что является хотя и не достаточной, но необходимой формой его организации.

Таким образом, стержнем теории свободного воспитания (вне зависимости от ее национальной принадлежности, или точнее сказать, авторской интерпретации) становится уникальная целостная личность, стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей и на осознанный ответственный выбор своего индивидуального жизненного стиля. Достижение личностью этого состояния, а именно – личностной самореализации, провозглашается гуманистической педагогикой главной целью воспитания, в отличие от традиционной педагогики, исповедующей, как известно, формализованную передачу знаний и социальных норм. Таким образом, речь идет о самоосуществлении личности (самоактуализации), которая напрямую согласуется с созданной А.Маслоу концепцией иерархии человеческих потребностей, где высшее место и отводится стремлению личности к раскрытию и реализации своих потенциальных возможностей [283].

Весь историко-культурный пласт развития феномена свободного воспитания свидетельствует о реальном претворении в педагогическую практику концептуальных идей рассматриваемой гуманистической парадигмы, и особенно в той ее части, которая касается учебно-воспитательного процесса. В контексте этих размышлений, рассматривая системы

М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винекена, А.Нейлла и др., можно увидеть следующие завоевания педагогической мысли.

1. Поскольку теория свободного воспитания требует от педагога принимать ребенка таким, каков он есть, а также заставляет ставить себя на его место, проявляя при этом искренность и открытость, то в такой атмосфере становится возможным привлечение любых форм учебной работы, если, разумеется, они согласуются с потребностями и выбором детей.

2. В условиях свободного воспитания образовательное учреждение призвано способствовать созданию условий, при которых достигаются осознание и реализация ребенком своих потребностей и интересов. При этом любой ученик имеет право на ошибки, на свободный творческий поиск, стимулированный постоянной педагогической поддержкой педагога.

3. Образовательный процесс так педагогически организован, что все дети, независимо от их умственного развития или типа темперамента, открывают для себя личную значимость знаний и на основе этого успешно осваивают выбранные ими учебные дисциплины.

4. Психологической основой образовательного пространства, функционирующего в русле свободного воспитания, является нерасторжимая связь обучения с морально-психологическим климатом, где на первый план выдвигается эмоционально-потребностная сфера личности ребенка.

5. Полное отрицание обезличенного характера образовательного процесса, а также явной или завуалированной регламентированности всей жизнедеятельности ребенка на развивающем пространстве.

6. Теория свободного воспитания всей своей сущностью выступает против формальных принципов обучения, против подлаживания его под установленные извне и зачастую чуждые ребенку всевозможные образовательные программы.

7. Теория свободного воспитания с самого начала своего становления критически относится к жесткой ориентации образования и воспитания на выполнение социального заказа, предполагающая тенденциозный отбор сообщаемых ученику знаний и формируемых установок.

8. Любая концептуальная идея свободного воспитания направлена на помощь ребенку с целью помочь ему осознать особенности своей личности и свое отношение к миру.

Подобная установка на воспитание свободной личности обязательно предполагает гуманистический стиль отношений между педагогом и учеником, одним из компонентов которого является диалог, ведущего к установлению отношений творческого сотрудничества и стимулирующего самостоятельность и саморазвитие обоих субъектов образовательного процесса как равноправных партнеров.

Исходя из этого, вычленим все то позитивное, что связано со свободным воспитанием:

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 наглядно 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 [520].

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, способностью делать выбор между добром и злом.

Однако, несмотря на то, что теория свободного воспитания как система концептуальных идей гуманистической педагогики имеет свою стройность и непротиворечивость, тем не менее, все свободные школы отличаются от авторитарных тем, что они глубоко личностны, индивидуализированы и субъективны, исходя из своей философии и образовательной доктрины. Более того, они мобильны и поливариантны, объединяя в себе как единичное, так и общее. Если для системы М.Монтессори характерна умело инструментированная программа развития каждого ребенка, рассчитанная и на сегодняшний день, и на много лет вперед, то для вальдорфской школы важнейшее значение имеет междисциплинарный подход, позволяющий прививать ученикам целостный взгляд на мир. Если, по мнению Г.Винекена, для организации внутришкольной жизни необходимо обяза-

тельное посещение учебных занятий, наличие трудовой деятельности и дисциплины, то для А.Нейлла все было ровно наоборот.

Но общего у всех этих авторских школ было неизмеримо больше, что и составляет, собственно, основную канву свободного воспитания. И прежде всего, это особенности атмосферы образовательного пространства, включающие в себя такие составляющие, как:

- сравнительно небольшое число воспитанников;
- равенство (а на деле партнерство) детей и взрослых, что обязательно возвращает чувство со-общества и со-трудничества;
- возложение на ученика ответственности за процесс образования, что способствует развитию у него способностей к получению знаний;
- принятие педагогом на себя роли фасилитатора с качествами индивидуального консультанта, помощника и советчика;
- собрание на едином образовательном пространстве команды единомышленников, четко понимающих основные цели своей педагогической деятельности;
- совместная выработка взрослыми и детьми обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих личную свободу;
- практика проведения совместных собраний всех субъектов сообщества.

Сюда также входят и особенности организации образовательного пространства, в частности, такие, как: максимальное приближение учебного заведения к природе; наличие открытых предметных кабинетов, куда волен заходить каждый нуждающийся; подвижность учебной мебели в кабинетах для свободного ее перемещения с целью создания условий для групповой и индивидуальной работы; наличие площадок для ручного или иного труда; создание максимальных условий для эстетического развития детей и т.д.

Касательно свободных школ нельзя обойти вниманием и особенностей методических подходов, и, прежде всего, таких, как:

- формирование содержания образования не с позиции педагога, а с позиции ученика;

- стремление к максимально возможной свободе учеников в выборе занятий, более того, в собственно свободе выбора, не означающей, естественно, вседозволенности;
- опора учителя на индивидуальный опыт деятельности ребенка;
- регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми всех возрастных групп школьных праздников;
- традиция постановки спектаклей силами детей по собственным сценариям, самостоятельное создание ими школьных газет, журналов, фильмов, и т.д.

Таким образом, образовательные модели, которые создали, а затем и воплотили в жизнь педагоги свободного воспитания, не исходили из какой-то определенной теории, однако со временем приобрели ярко выраженное качественное своеобразие. Говоря о контексте их воспитательных систем применительно к понятию «образование», можно увидеть следующее. Образование в созданных ими школах 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.

Рассматривая свободные школы в сравнительном плане с другими реформаторскими учебными заведениями, необходимо оценить механизм развития личности школьника в традиционном образовательном учреждении, который они не принимали и подвергали резкой критике. Первое, на что они обращали внимание, было отчуждение личности от собственного образования. Во-вторых, само содержание и способы образования отчуждены как от ученика, так и от учителя по той простой причине, что они не определяют их сами. Практически отсутствует свобода распоряжаться временем, пространством, оборудованием, а также свобода выбора партнера по образовательному взаимодействию. Почти все условия взаимодействия определены заранее, до и вне встречи учителя с учеником: кабинеты для занятий и интерьер в них, расписание занятий, последовательность уроков, учебный план, программа, учебники, план урока, контроль знаний.

В своей педагогической практике многие педагоги свободного воспитания разорвали этот порочный, как они считали, круг и не только создали

условия для подлинного волеизъявления учащихся по вопросам образования, но даже взяли на себя смелость упразднить некоторые элементы традиционного учебно-воспитательного процесса. К примеру, А.Нейлл посещение учебных занятий, что, по сути, означает прохождение учебной программы, отдал исключительно на откуп детям, и это всегда являлось одним из самых острых моментов в образовательном подходе британского педагога, в адрес которого критика не ослабевает и до сих пор.

Как известно, в философии образования принято различать образование **естественное**, которое осуществляется в процессе повседневного общения и взаимодействия людей, и образование **организованное**, которым занимаются работники образования. До сих пор идет поиск нахождения равновесия между такими слагаемыми образования, как случайное и преднамеренное. В естественном развитии ребенка велика роль случая, в то время как в рамках системы образования существенна роль порядка и целенаправленности. Теоретическое решение вопроса саморазвития человека по-прежнему составляет основную задачу философии образования. И когда мы говорим о свободных школах, то можно сказать, что педагоги-гуманисты на практике решали эту проблему равновесия между избирательностью и необходимостью получения образования.

На созданных ими воспитательных пространствах, деятелям свободного воспитания удалось разрешить противоречие между стремлением ребенка к свободе и его воспитанием как процессом управления его развитием. Осуществляя принцип свободы в рамках своих школ, они рассматривали воспитание, прежде всего, в качестве помощи природе ребенка, который должен **естественно** развиваться в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяться в нем. Усилия педагогического коллектива были сосредоточены на том, чтобы предоставлять ребенку возможности для приобретения им собственного опыта. Учителя делали все возможное, чтобы стимулировать у детей активное отношение к жизни, культуре, образованию, и что более важно – потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании. Единственным условием была терпимость ко всем проявлениям развивающейся личности. Педагоги-практики создали такие воспитательные пространства, на которых каждый ученик

принимал осознанные решения относительно собственной свободы. Например, суть свободы в школе Саммерхилл состояла в том, что ребенок сознательно предпочитал определенную линию поведения как в области образования, так и вопросов, касающихся труда, игр и этики. Противоречие между свободой и воспитанием извне А.Нейлл разрешал посредством идеи саморегуляции. Одним из средств реализации ее являлось детское самоуправление. Именно оно своими законами и нормами, созданными самими детьми, определяло границы свободы. Создавая свои школы, педагоги свободного воспитания знали, что они с самого начала должны быть свободными, и свобода эта связана, прежде всего, со свободой управлять своей собственной жизнью [520].

В этой связи можно отметить и школу Рош, создавая которую в 1899 г., один из инициаторов свободного воспитания Э.Демолен мечтал, прежде всего, о школьной республике. И термин «самоуправление» затем часто стал встречаться в его сочинениях и воспоминаниях о нем, в отчетах школы Рош. «Новая школа должна дать нации свободную активность – энергию, она в этом нуждается», - писал он, выдвигая, таким образом, основной целью самоуправления учащихся в школе Рош предоставление детям инициативы и самостоятельности. [174, С.19].

Другой французский педагог, последователь П.Робена Себастьян Фор основал в 1905 году в деревне Пати в коммуне Рамбулье учебно-воспитательное заведение «Улей», где проживали и получали образование дети из нуждающихся семей и сироты в возрасте от 8 до 15 лет. Он создал детский кооператив, где на основе самоуправления предоставил детям реализованную идею братства и товарищества. «Улей» - это более широкий семейный круг, где каждый, большой и малый, согласно своим силам и потребностям, в сфере своей производительности, работает и потребляет» [175, с.38].

В этой связи можно вспомнить и известного французского педагога С.Френе, который также создал в своей школе самоуправление в виде школьного кооператива для организации всех видов свободной деятельности, которыми дети занимаются в соответствии со своими интересами. Основные задачи кооператива С.Френе видел в том, чтобы научить детей

"правильно оценивать ситуации и факты,...быть умелыми предпринимателями,... изготавливать полезные предметы и организовывать целевые поездки. Эти навыки необходимы человеку, чтобы активно и успешно действовать в жизни... И работа же в школьном кооперативе должна стать самым лучшим и самым приближенным к жизни уроком" [440, С.246]. Школьный кооператив был призван, по сути, претворить в жизнь известный лозунг "дети - хозяева школы".

Что касается известного немецкого реформатора воспитания и образования Б.Отто, то он в своей «Домашней Школе» также стремился создать разумную живую детскую общину для того, чтобы разрешать все споры и недоразумения, возникающие между детьми, для развития гуманных нравственных взаимоотношений детей [173; 174].

Исходя из своего назначения, именно самоуправление, прежде всего, создавало предпосылки для эффективной социализации детей. В свободных школах была создана такая ситуация, когда ребенок становился субъектом социализации, который **сам осознанно** усваивает социальные нормы и культурные ценности. Нейл, в частности, в этой связи шел дальше; он просто исключал задачу воспитания как целенаправленной, специально организованной деятельности. Что явилось, собственно, и коренным отличием школы Саммерхилл от всех других учебных учреждений, работающих по теории свободного воспитания.

Таким образом, можно видеть, что противоречие между стремлением ребенка к свободе и организацией его жизнедеятельности в большинстве своих случаев разрешалось само собой. Воспитательные задачи, планируемые педколлективами свободных школ, по сути дела находили согласие с потребностями детей. Что очень важно также, что в них вырабатывалось коллективное сознание, результатом которого было **совместно** выработанные нормы и ценности.

В свое время, как известно, Джон Дьюи высветил проблему, которая касалась нахождения способа поддержания необходимого равновесия между такими составляющими образования, как случайное и преднамеренное. Действительно, если принять во внимание естественное развитие человека, будь то в семье или в обществе, то в целом будет наблюдаться

проявление великой роли случая. В рамках же системы образования более существенна роль преднамеренности, роль порядка, организованности, целенаправленности. Проблема, поставленная Дж.Дьюи до сих пор актуальна, однако есть некоторые образовательные системы, которые на практике стремятся ее решить. Речь здесь как раз и идет о свободных школах М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винкена, А.Нейлла.

Именно они, как нам представляется, блестяще решил фундаментальное педагогическое противоречие, открытое Дж.Дьюи, т.е. противоречие между естественным развитием ребенка и педагогическим руководством этим процессом. Эти школы появились в рамках нового реформаторского движения, целью которого стало создание таких учебно-воспитательных учреждений, в которых подрастающее поколение не только обучалось, но и воспитывалось - в самом лучшем и действительном смысле этого слова, т.е. формировалось как в физическом, так и нравственном отношении.

XX век с его сложностями и противоречиями привнес в педагогическую действительность один из важнейших императивов, выдвинутый философией экзистенциализма: «Человек, пробудись!» То есть займи активную жизненную позицию, действуй в этом мире и противодействуй ему всеми своими силами. Увлеченные идеями экзистенциалистов, и М.Монтессори, и Р.Штейнер, и А.Нейлл приняли этот тезис в качестве руководства к действию; создавая свои авторские школы, они уже знали изначально, что в них не будет элементов жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности жизнедеятельности детей, а во главу угла они поставят активность ребенка, поскольку именно в этом они видели одно из основных условий развития его способностей и дарований и, что также немаловажно, достижения успеха. Главную задачу своей теории свободного воспитания они видели в превращении деятельности детей в самодеятельность (самоуправление), а дисциплину – в самодисциплину (самостоятельность).

По мысли педагогов свободного воспитания, в воспитании личности незыблемым было то, чтобы для ребенка активное проявление себя стало жизненной потребностью, задача школы заключалась бы в том, чтобы способствовать этому устремлению, чтобы дать его уму своеобразный толчок

и развить в нем склонность к размышлению и творчеству. Подобное отношение к воспитанию является, кстати, центральным в современных как зарубежных, так и отечественных концепциях воспитания.

Если всеобъемлюще рассматривать практику школы свободного воспитания, то можно увидеть, что в основе его лежит поступок ребенка, который является фундаментом его духовного развития. Именно поступок, совершаемый в условиях подлинной свободы, когда ребенок видит со стороны взрослого только любовь и принятие, избавляет эту подрастающую личность от многих психологических проблем. Для учебного заведения, проповедующего идеи свободного воспитания, нет альтернативы в антитезе: власть или свобода, дисциплина или самоуправление; педагоги безапелляционно выбирают только второе, поскольку важнейшим для себя они видят бесконечное терпение, педагогический оптимизм и вера в конечный результат. Исходя из этого, абсолютно ясным становится отношение педагогов к наказаниям: они всегда были против использования наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы. И если педагоги-гуманисты использовали в своей практике те или иные формы наказаний, то в их воспитательных системах наказание всегда принимало характер правового акта, который осуществлялся органами детского самоуправления.

Почти все выше названные педагоги отмечали за многими воспитанниками неравномерность детского развития, наличие особых, сложных моментов становления личности. З.Фрейд рассматривал такие моменты как «болезни развития», негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью. Такое явление в психологии называется возрастным кризисом, который заключается в закономерных и необходимых этапах развития ребенка. Он связан прежде всего с тем, что у развивающейся личности возникает новый тип отношений со взрослыми и детьми, а также со сменой одного вида ведущей деятельности другим. Педагоги-гуманисты всегда имели это в виду, когда организовывали демократические формы взаимоотношений ребенка с окружающими, а также приемы педагогического взаимодействия, - с одной лишь целью: ослабить остроту столкновения неокрепшей личности с окружающим миром, кото-

рая порождает сильные эмоциональные переживания и нарушает взаимопонимание между ребенком и сообществом.

Осуществляя психологическое сопровождение детей в школах свободного воспитания, несомненно в них первостепенную роль играл гуманистический принцип уважения личности и прав ребенка в сочетании с требованием к нему. Этот принцип способствовал, с одной стороны, воспитанию у детей человечности, доброты, отзывчивости. А это является важной предпосылкой гуманизации внутриколлективных отношений. С другой стороны, этот принцип содействовал повышению у ребенка чувства собственного достоинства, которое и является своеобразной мерой его самоуважения в детском коллективе.

Чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце. Ребенок с развитым чувством собственного достоинства отличается уверенностью в своих силах, у него нет той особой душевной надломленности, которая часто ведет к конфликтам в отношениях с товарищами. Принцип уважения личности и прав ребенка определял не только стиль отношений между взрослыми и детьми, но также и в среде детей, к улучшению микроклимата и отношений воспитанников со взрослыми и друг с другом. Очень много внимания и времени, например, посвящал вопросу психической устойчивости ребенка один из идеологов свободного воспитания – А. Нейлл. Из множества классических направлений психотерапии и их методов А. Нейлл использовал, прежде всего, те, которые помогали освободить ребенка от нерациональной зависимости, которая, собственно, и создает фрустрацию (напряжение, неудовлетворенность, страдание).

Необходимо остановиться на одном немаловажном аспекте, который характеризует эффективность той или иной теории – внедрение в практическую деятельность. Многие из представителей свободного воспитания являются создателями своих учебных заведений. Это Яснополянская школа Л.Н.Толстого, Дом ребенка М.Монтессори, вальдорфские школы Р.Штейнера, Дом свободного ребенка К.Н.Вентцеля, школа Саммерхилл А.Нейлла и.т.д. Наиболее важными принципами данных свободных школ выступали: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-

познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает. Это были педагогические системы свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде. К сожалению, воспитательные и образовательные учреждения, которые создавались деятелями свободного воспитания, как правило, работали не очень долго, за исключением школы Саммерхилл, которая не только не развалилась со смертью его создателя, но и продолжает успешно действовать до сегодняшнего дня, возглавляемая уже дочерью знаменитого педагога Зоей Нейлл-Ридхед. В определенной степени являются исключением также Монтессори-школы и школы Штейнера (вальдорфские школы), получившие распространение во многих странах. Хотя число учебно-воспитательных учреждений, работавших в русле свободного воспитания, было невелико, остротой постановки важнейших педагогических проблем эти идеи оказывали несомненное воздействие на развитие парадигмы гуманистического воспитания.

В заключение отметим, что свободное воспитание, представляющее собой историко-культурный феномен гуманистической педагогики, носило интернациональный характер и пребывало в постоянном движении, не зная национальных и культурных границ. Таким образом, уже в первой четверти XX века оно вылилось в открытое культурно-образовательное движение в Европе, неся в себе все черты реформаторского характера. В рамках этого движения проводились семинары и конференции; читались лекции и организовывались мастер-классы; издавались и переводились на многие языки труды теоретиков и практиков свободного воспитания и т.д. Однако, несмотря на интерес общественности к идеям свободного воспитания и воплощению их в реальной педагогической практике, тем не менее, большинство начатых экспериментов в русле этой гуманистической парадигмы оказались не до конца реализованными. Отсутствие отработанных методик, недостаточное мастерство и талант педагогов, определенные финансовые затруднения, а также бытующее мнение о

бессистемных и некачественных знаниях, приобретаемые учениками в свободных школах явно снижали ценность таких образовательных учреждений в глазах общественности и родителей. В то же время существовал ряд школ, которые, воплотив в себе идеалы свободного воспитания, преодолели объективные и субъективные трудности и создали оригинальные учебно-воспитательные системы, успешно существующие и развивающиеся в наши дни. Именно в этом плане работают сегодня многие зарубежные образовательные учреждения (наиболее известных из которых, по крайней мере, можно насчитать более ста), таких, как: школа «Тамарики» (Новая Зеландия), Школа Песталоцци (Эквадор), Мирамбика (Индия), Демократическая школа Хадера (Израиль), Садбери Вэлли Скул и многие-многие другие. И, как показывает практика, школы, работающие в настоящее время в системе свободного воспитания, обеспечивают главное: они предоставляют все возможности для осуществления базовых воспитательных процессов, которые способствуют становлению ребенка как субъекта жизни и культуры. Свободное воспитание уверенно отвоевывает себе место в педагогической действительности, и это естественно, поскольку эта гуманистическая парадигма несет в себе, прежде всего, потенциал общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, что мы и рассмотрим в следующей главе.

Глава II

Теоретико-методологические аспекты концепции свободного воспитания в зарубежной педагогике в рассматриваемый период

2.1. Гуманистическая парадигма свободного воспитания как форма проявления общечеловеческих духовно-нравственных ценностей

Как уже было отмечено, 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; опираясь на лозунги свободы и равенства, она не имела еще в то время реальной базы для массового внедрения. Начало XX века еще не было отмечено расцветом психологических знаний, да и гражд-

данское общество еще только создавалось и не могло доминировать над государством. Поэтому модель «свободной школы», будучи отражением вполне реальных тенденций развития воспитания и образования с точки зрения широкого распространения, была по-своему не реальна и существовала лишь в теории и на уровне эксперимента и опиралась, по сути, на энтузиазм и подвижничество выдающихся педагогов-гуманистов.

И тем не менее, потребность в социально-культурном обновлении осознавалась в самых широких слоях общества. И главное, на то время, в общем социально-культурном кризисе была осознана роль школы. 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. Именно в таких условиях и начали открываться первые свободные школы, в которых с самого начала был устранен какой-либо отбор по социальному и материальному признаку.

Что касается теоретико-педагогического аспекта, то вопросы в этой сфере долгое время рассматривались лишь в рамках философии. Достаточно упомянуть такие имена, как Гераклит, который мерой всех вещей считал человека; Сократа, который подчеркивал, что стремление человека к постижению истины представляет собою ценность; Платона, утверждавшего, что добрые начала присущи человеку априори; Аристотеля, полагавшего, что добродетельным человека делает не его знание, а его благоразумные поступки; Декарта, который был убежден в том, что основное совершенство человека заключается в том, что он обладает свободной волей; Канта, выдвинувшего идею, что истинная ценность сопряжена только с целесообразной деятельностью; Гегеля, который провозгласил воспитание основной ценностью как отдельного индивида, так и всего человечества, Руссо, доказавшего, что воспитание будет выступать как ценность только в том случае, если станет опираться на естественное развитие индивида [6].

Ценности различных течений в философии образования порой резко противостояли друг другу, однако каждая из них по-своему подчеркивала

важность какого-нибудь одного, наиболее близкого ему аспекта. В частности, если консерватизм подчеркивал важность накопленных человечеством знаний (а значит, их незыблемость), сохранения порядка, управления по установленным стандартам, то прогрессивное образование на первый план выдвигало 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.

Следует отметить, что уже во времена Ж.-Ж. Руссо разум определял восприятия окружающего мира, природы, общества и человека. Философы-просветители Вольтер, Д.Дидро, Ш.Монтескье и др. выдвинули идеал «разумного человека», способного к проявлению внутренней свободы. Однако если в развитии человека во главу угла они ставили, прежде всего, его культурное начало, то 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 жизнеописаниях своих героев он одним из первых предложил рассматривать 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 свободного воспитания во 2-ой половине 19 и начале XX века, когда 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, основанных на демократических началах, относилась «Свободная школьная община» Густава Винекена, свободные школы Марии Монитессори и Рудольфа Штейнера, а также школа Саммерхилл Александра Нейлла

Таким образом, 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.

В связи с открытиями этих школ начала намечаться тенденция гуманизации образования, а определяющая ее парадигма свободного воспитания стала проникать в общий историко-педагогический процесс. Опыт прошлого, подтвержденный и педагогической действительностью того времени, свидетельствует, что подобные явления обычно возникают в моменты кризиса культуры и резкой переориентации аксиологических приоритетов в духовной жизни общества. В такие периоды происходит разрыв с исторически сложившимися традициями, приводящего к нарушению того необходимого баланса между личностью и обществом, между человеком и природой. И определенным противовесом, способного защитить общество, и в частности, сферу образования и воспитания от различных

деструктивных воздействий социально-исторической среды, стали, на наш взгляд, гуманистические тенденции в общественном сознании, выступившими своеобразными духовно-нравственными силами, стабилизирующими общество.

Как известно, в воспитательном процессе с момента его становления можно наблюдать столкновение, по крайней мере, двух основных подходов: 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 мы относим и выше названные свободные школы, представляющие собой целостную систему гуманистического воспитания и обучения, которые своей основной целью ставят развитие в детях качеств и способностей, позволяющих им стать инициаторами культурного, социального и технического прогресса.

Не удивительно, что 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»*. [502, С.34]

Говоря о развитии гуманистического воспитания в первой половине XX века, то важнейшим его направлением была тенденция к разрешению

противоречия между личностью ребенка и детским сообществом. И в контексте этого рассмотрения можно найти немало педагогов-практиков, которым удалось разрешить это противоречие. Они создали такие детские сообщества, в которых развитие уникальности каждого ребенка, формирование его чувства собственного достоинства шло на фоне утверждения самочувствия защищенности в группе. Эти педагоги в своих детских учреждениях стремились установить диалогические отношения не только между воспитателями и воспитанниками, но и между самим ребенком и группой.

Так, исподволь шло воспитание такой непреходящей ценности как гуманность, которая представляет собой, прежде всего, осознанное и сопереживаемое отношение к людям, выражающееся в глубоком уважении человеческого достоинства личности, в заботе о ней и непримиримости к проявлениям зла. Возвращая гуманистические отношения, педагоги-гуманисты культивировали в детях такие духовные потребности как желание видеть в человеке товарища, друга и брата, как жить для блага своего сообщества, как видеть всех кругом счастливыми. А.Нейлл, например, глубоко был убежден в том, что специфика такого вида отношений всегда порождена сущностью гуманности как основы нравственности, т.е. именно отношение к людям (гуманное или негуманное), в конечном счете, и определяет сущность человеческой личности с нравственной стороны.

Во 2-ой половине XIX века немецким философом Г.Лотцем было введено понятие «ценность», которое он внес в систему этики и эстетики. К ценностям были отнесены все проявления (прекрасное, справедливое, благое), обращенные к чувствам человека. Педагоги свободного воспитания понимали, что ценность как таковая сама по себе не существует, но обладает большой силой, с помощью которой индивид создает новый мир культуры и, так или иначе, создает внутреннюю ценность духовной жизни. [6 стр.21]. Организуя на демократических началах жизнедеятельность своих воспитанников, педагоги-гуманисты формировали такую систему ценностных ориентаций личности, которая представляла собой, в конечном счете, психолого-педагогическое обеспечение ее стабильности и позитивной активности. Исходя из этого, ребенок, выражая свое отношение

к действительности в виде представлений о добре и зле, в виде неких идеалов и собственных оценок, формировал тем самым свое отношение не только к другим людям или обществу, но, что очень важно, и по отношению к самому себе. А это уже вело к духовному становлению личности ребенка, что является, пожалуй, основным фактором обеспечения содержательной стороны жизни растущего человека.

Атмосфера в свободных школах, сама организация учебно-воспитательного процесса были созданы таким образом, что в какой-то момент подвели каждого ученика к определению для себя проблемы смысла жизни. Причем эта проблема заключается не столько в масштабе каких-то свершений личности, сколько в осознании ею своих возможностей и постановке реальных, а не заоблачных целей. А значит, вопрос о смысле жизни, который никогда не покидал педагогов-гуманистов, всегда являлся для них краеугольным для культурной идентификации личности. И культура воспитанника как ценность в свободных школах передавалась не через книги (знания) или искусство (чувства), а в процессе живого межличностного отношения, т.е. от человека к человеку (от педагога к ученику, от ученика к ученику и т.д.). Именно эта цепочка культурной преемственности и структурировалась и составляла содержание образовательной деятельности в свободных школах. Отсюда, образование для М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винекена, А.Нейлла и других представителей свободного воспитания было инструментом проектирования жизни, способствующего восхождению человека к своему высшему «Я». При этом образование как человекотворческую миссию педагоги свободного воспитания видели только в контексте мировой культуры. Для них сверхзадачей образования являлось привитие любви к культуре, чтоб с ее помощью каждый их ученик мог бы понять и найти путь для обретения смысла жизни. А этот путь уже вел к определенной духовной вершине, в течение которого дети и проявляли необходимые для этого волевые усилия.

Принимая во внимание все эти положения, общественность стала проявлять все возрастающий интерес к свободному воспитанию, поскольку стала явной актуальность данной гуманистической парадигмы и, прежде

всего, с точки зрения зарождения новой педагогической культуры, суть которой состоит в том, что она ориентирована не на пользу, а на самоценность человека как уникального явления, как личности, как единственного источника продуктивной деятельности. При этом стало понятно, что роль воспитания и обучения в развитии человечества надо рассматривать в многоаспектных и культурных связях. По этому поводу один из теоретиков и практиков свободного воспитания Р.Штейнер, продвигая идею антропософского начала в педагогике, писал: *«Когда берешься за эту проблему, духовная наука становится правильной основой для того, что должно стать достоянием культуры именно в силу исторических требований, перед которыми сегодня стоит человечество. Без такого наполнения культуры, которое может излиться только из духовной науки и которое должно прийти к человечеству, мы не сможем двигаться дальше»*. [467,20].

В связи с этим свободное воспитание как гуманистическая парадигма определила концептуальную программу развития образования и воспитания, создав основу определенной модели педагогического процесса, которая органически затем и вписалась в социокультурный контекст.

Исходя из этого, создаваемые свободные школы в зарубежной педагогике, концептуально структурировали в себе следующие специфику и климат.

Во-первых, на первый план вышла субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всем укладе учебного заведения, тем самым позволяющее организовать образовательное учреждение, существенно отличающееся от массовой практики (в которой, в частности, традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя как от предмета изучения, так и от ценности учения, поскольку и тот и другой строят свою деятельность под принуждением. Такая система как бы поощряет стремление прятаться за социальную роль и не выявлять в общении свою индивидуальность).

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 данной конкретной свободной 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 системам Монтессори, Штейнера, Винекена, Нейлла, дети учатся самоуважению, приобретают уверенность в себе и с оптимизмом берутся за новые дела, легко переживая неудачи и временные трудности.

Таким образом, педагогика свободного воспитания, реализуемая в практике школы, не только доказывала свою состоятельность в возможности создания гуманистического духа учебного заведения, но и обеспечивала жизнеспособность созданной образовательной культуры, ставшей, по сути, естественным явлением педагогической действительности. На это указывают и ценности свободного воспитания, реализация которых реально позволяет организовывать образовательный процесс, ориентированный на высшие цели воспитания. К этим ценностям, в частности, Магомедов Н.М. относит следующее:

- установка на работу с реальными проблемами детей;
- работа с личностью как целостной системой, работа с цельным человеком, который является существом не только душевным, но и духовным;
- профессиональная деятельность воспитателя для него самого становится условием самоактуализации, духовного и личностного роста;
- создание условий для развития всех форм субъектности, мыслимых в универсуме жизненных миров [267, С.254].

Изученные историко-педагогические материалы позволяют судить, что, будучи яркими представителями педагогики свободного воспитания, Мария Монтессори, Рудольф Штейнер, Густав Винекен, Александр Нейлл внесли серьезный вклад в развитие гуманистической педагогической традиции. Фундаментальной основой их концепций является признание самоценности индивидуальности и права личности на свободное развитие. Например, заслуга М.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 М.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 зрения, 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 ходе исследования: вовлечение ребенка в деятельность, раздвигающую рамки его самоопределения и самоутверждения; наполнение деятельности гуманистическим содержанием; разумная и педагогически выверенная организация деятельности; ее эмоциональная насыщенность.

Что касается Р.Штейнера, то как философ-мыслитель он был глубоко убежден в том, что основным условием для творческой духовной жизни является свобода, возможности и условия реализации которой всегда име-

ла свою актуальность. Р.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, Р.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 педагогиках 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 Р.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 вальдорфских школ 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 *доброто*, 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.

Его мысли согласуются с размышлениями, наверное, всех представителей свободного воспитания, которые глубоко верили 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».

Несколько в ином плане реализовывал идеи свободного воспитания Г. Винекен, исповедуя, прежде всего, новую социальную педагогику. В ней для него 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 взаимодействовать 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, Г.Винекен построил демократическую опытно-экспериментальную площадку, где и были проверены на практике теоретические положения о необходимости самоопределения молодежи, а также познания самоценности юности. В конечном счете, в процессе дальнейшей

жизнедеятельности «Свободная школьная община» в Вилкерсдорфе и стала своеобразным центром юношеской культуры.

В одной из своих работ «**Новая молодежь**» Г.Винекен сформировал ведущий принцип воспитательной системы в Вилкерсдорфе – принцип взаимного уважения воспитателей и воспитанников, исключающий унижение достоинства учащихся. На деле это означало, что каждый ученик в Вилкерсдорфе 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 Г.Винекена, *«способствовать осуществлению стремления каждого ребенка к нравственному совершенствованию не на словах, а на деле»* [90, С.29-32].

Таким образом, в контексте цели воспитания свободной, высоконравственной 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.

Следует отметить, что по расположению на лоне природы образовательное учреждение Вилкерсдорф заслуженно 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» Г.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

Во-первых, учебно-воспитательная работа в Вилкерсдорфе 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 Вилкерсдорфе целенаправленно следовали этим постулатам, ребенок в данной свободной школе-общине был действительным хозяином, а не пассивным объектом воспитания.

Во-вторых, 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-третьих, 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 Винекен придавал особое значение, поскольку он считал его одним из ве-

дущих качеств личности. Именно оно помогает ребенку сформировать в себе ответственное отношение к своему поведению, а также умение ставить перед собой 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-четвертых, в Виллерсдорфе ставили и решали задачу развития творческих сил ребенка, его самореализации в разнообразной деятельности с помощью искусства. Здесь признавалась самоценность 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.

Одним из последователей Г.Винекена был Пауль Гехеб, чей большой опыт в различных гуманистических авторских детских учреждениях (например, в «Сельском воспитательном доме» Г.Литца) дал ему возможность основать в 1910 году в Германии Оденвальдскую «школу гуманности». За годы своей работы в Оденвальде, а затем с 1934 г. в Швейцарии (из-за вынужденного переезда с ростом фашизма) Гехеб создал подлинно гуманистическое сообщество, где под руководством 25 педагогов осуществлялось личностное становление около двухсот детей.

Сегодня «школа гуманности» состоит из множества зданий (более тридцати), в половине из которых живут «семьи» в составе 6-12 человек во главе с учителем-воспитателем. Философия школы несет в себе важнейшие черты свободного воспитания, в частности, такие, как: осуществление максимальной педагогической поддержки и помощи в развитии каждого ребенка; разработка для учащихся индивидуальных учебных программ и дифференцированных заданий; всемерное поощрение деятельности органов самоуправления; совместных физических труд взрослых и детей; создание всех условий для раскрытия индивидуальности каждого ребенка, а также максимального роста его творческих сил и способностей; свободный выбор учебных курсов (предтеча вальдорфского «погружения» в предмет), что, в свою очередь, предопределяло разновозрастный состав обучаемых

групп; безукоснительное следование важнейшему принципу организации Оденвальда – равноправию, и т.д. [456, С. 68].

Разработанная П.Гехебом свободная «школа гуманности», построенная на основе гуманистических идей Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, прекрасно адаптировалась к современным условиям, тем самым доказав свою жизнестойчивость и востребованность. И хотя «школа гуманности» до сих пор имеет локальный характер, в котором отсутствуют какие бы то ни было механизмы распространения этого педагогического опыта, тем не менее ее особенности всегда будут привлекательны для любого прогрессивного педагога, а именно: ее интернациональный характер; приоритетность здоровья и благополучия детей; демократическая культура «домов», где сотрудничество и партнерство являются необходимыми атрибутами счастливой совместной жизни детей и взрослых; доброжелательность среды школы, приобретшей черты педагогической технологичности; ориентация всей атмосферы школы на ребенка, как это делается в любой благополучной семье.

Большой вклад в общую систему теории свободного воспитания внес А.Нейлл, один из наиболее известных последователей педагогики свободы, создатель и бессменный директор легендарной школы Саммерхилл. Для его школы, характерны, прежде всего, 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, продолжающего искать в наступившем XXI веке новую гуманистическую парадигму образования. И в первую очередь, 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. Педагоги в школе Саммерхилл сумели 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 [520].

Следует отметить в связи с этим, что для многих педагогов свободного воспитания понятие «свобода ребенка» не выдвигалось в качестве определенной философской категории, для них это было фактом их собственной педагогической деятельности. Свободу они рассматривали как сущность ребенка и одновременно как его существование. Для них свобода ребенка заключалась, прежде всего, в его возможности мыслить и поступать в соответствии со своими собственными желаниями и представлениями, а не в результате принуждения.

Более того, в свободных школах никогда 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. Педагоги-гуманисты понимали, что свобода является источником достоинства личности, однако в то же время они осознавали, что она может явиться и основой деструктивной активности.

Таким образом, определяя перспективы использования опыта рассматриваемых нами педагогов 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 та одна из главных общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, ради чего и создавались концепции свободного воспитания.

Впоследствии системы Монтессори, Штейнера, Нейлла получили широкое распространение и стали пользоваться, поскольку представляли со-

бой замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, прочно вошедшего в гуманистически ориентированное педагогическое течение. И главное, чем отличаются сегодня эти школы 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, Штейнера и Нейлла понимают воспитание как помощь в саморазвитии, ибо учителя, работающие в русле свободного воспитания, искренне верят в то, что у ребенка есть своя миссия и, как говорила М.Монтессори, «план строительства» своей личности [536]. 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 особая роль принадлежит душевной экологии, атмосфере, которая позволяет ребенку пройти свой путь познания без ненужных задержек. Новое воспитание педагоги-гуманисты видели 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»* [331, С.12]. Они считали, 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. При этом они были убеждены в том, что принцип свободы непременно согласуется с принципом саморегуляции, самодисциплиной, которая не навязана извне педагогом, а определена самим ребенком.

Как известно, общая задача аксиологии – показать, какое место занимает та или иная ценность в структуре бытия и каково ее отношение к фактам реальности. Сегодня, когда относительность и субъективность стали нормами философского размышления о мире, аксиология как раздел философии образования включает в себе различные варианты решения выдвигаемых образовательных задач. Не секрет, что работа в области образования и собственно непосредственная педагогическая деятельность очень тесно связаны с основами мировоззрения человека, даже если это и не осознается им и не выражается явно. И это особенно касается того положения учителя, которое он имеет по отношению к ученикам, а оно таково, что в его повседневной деятельности обязательно проявляются основные ценности, например, с одной стороны – личности учителя, а с другой – системы образования.

Поэтому, когда мы говорим о свободном воспитании, подлинное воспитание здесь состоит, прежде всего, 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». Все выше названные свободные школы и те, которые существуют ныне, оберегают индивидуальное в каждом ребенке, ведя его к моменту обретения подлинной свободы, которое является для него уже осознанным внутренним переживанием.

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.

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.

Например, 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 85 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.

А в школе Монтессори 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 М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винекена, А.Нейлла и других педагогов-гуманистов, внесших новатор-

ство 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), они сформулировали 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.

Таким образом, суть и уникальность 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. А любая свободная школа может рассматриваться как модель такой общеобразовательной школы — нормальной школы для нормальных детей.

Деятели свободного воспитания исходили из того, что педагогу необходимо обрести новое отношение к духовному миру ребенка, культура личности который не должна осуществляться за счет потери живой связи с ее духовными корнями. А это, по их мнению, можно добиться только на основе индивидуальной непосредственной связи человека с миром духа.

Одним из важнейших аспектов, что роднит между собой педагогику всех представителей 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. 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 все те, кто исповедовал идеи свободного воспитания.

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, с возможностями непрерывного образования (сюда входит также профессиональное самоутверждение). 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.

2.2. Детское счастье как цель и результат свободного воспитания

С античных времен человечество пытается осознать возможности и условия реализации воспитания счастливого человека. И потенциал решения этой проблемы на сегодняшний день, как показывает педагогическая практика за всю историю философии образования, находится в области

свободного воспитания, идеи которого перманентно присутствуют в общественном и научном сознании. Поиск путей и средств осуществления этой гуманистической доктрины – сделать человека счастливым – всегда был в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Если обратиться к обширному кругу теорий и идей в педагогике и психологии, которые обращены к данной проблеме, то на первый план выходят такие имена, как Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, Э.Кей, М. Монтессори, А.Нейлл, Э.Фромм и др.

Рассматривая, в частности, школу Саммерхилл, вальдорфскую школу или школы Монтессори на общем фоне реформаторских школ 1-ой половины XX века, можно отметить очень важную их отличительную черту – эти учебные заведения по преимуществу школы свободного воспитания, задачей которых является свободное развитие каждого индивидуума и одновременно воспитание его в духе солидарности и сотрудничества. Про свою авторскую школу Нейлл, например, говорил, что она самая счастливая школа в мире, поскольку именно здесь ребенок всегда знает, что его принимают. В школах Винекена Веккерсдовф, Нейлла Саммерхилл, свободных школах Штейнера и Монтессори наиболее выпукло проявили себя педагогические принципы, свойственные теории свободного воспитания, которые их создатели претворяли в жизнь с настойчивостью энтузиастов и с последовательностью ученых. Называя свои школы свободными и счастливыми, они и сами были счастливы как люди, видевшие воочию плоды своего труда.

На воспитательно-развивающем пространстве рассматриваемых школ практически решалась одна из сложнейших проблем – как сделать формирующуюся личность свободной и счастливой. Именно для этих школ было характерно то, что они принципиально отказывались от авторитаризма, ориентировались на природу ребенка, развивали независимую творческую личность, обладающую выраженной индивидуальностью и реализующую свой внутренний потенциал.

Помогая ребенку увидеть свою предназначенность, педагогам свободной школы приходилось решать такие задачи, как: воспитание у детей способностей к творческой адаптированности к сообществу; воспитание по-

нимания смысла истинной образованности; воспитание потребности в гражданственности; воспитание человеческого в человеке; духовное развитие; воспитание активно саморазвивающейся, тяготеющей к общечеловеческим ценностям личности. Особенно педагоги-гуманисты акцентировали свое внимание на задачу развития человеческого во взрослеющем человеке, которая выражалась в том, чтобы помочь ему понять, чем он в действительности является. В сознании его, по их мысли, должна созреть модель человеческого образа, которая будет служить ему путеводителем на его жизненном пути.

Сегодня уже общепризнанно, что и А. Нейлл, и М.Монтессори, и Р.Штейнер являются не просто самыми верными сторонниками свободного воспитания, но и, пожалуй, теми единственными педагогами, реализовавшими основные постулаты этой образовательной парадигмы в своей практике. Сутью их воспитательных воззрений было то, что в их основе лежала идея человеческого счастья, возведенного в ранг главного критерия успешности педагогической деятельности. Педагоги-гуманисты безоговорочно верили в изначально добрую природу ребенка, имеющего естественное право жить свободно, без внешнего вмешательства в свое психическое и психологическое развитие. А потому путь к воспитанию счастливого человека они видели в самопознании подрастающей личности и в устранении физических и психических препятствий на пути свободного развития каждого индивида.

И прежде всего, в свободных школах культивировалась идея о праве ребенка на собственную жизнь. И это была не декларация, а насущная задача педагогического коллектива, который высшей нравственной ценностью в учебном заведении 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, по-

скольку в этом случае он становился равноправным членом сообщества, и его голос имел одинаковые права с голосом любого ученика. Подобная атмосфера свободного волеизъявления содействовала тому, что воспитанник чувствовал себя настоящим хозяином в своей школе, а не пассивным объектом воспитания, и это создавало общее настроение радости и счастья.

В своей педагогической практике педагоги свободного воспитания радикально отошли от общепризнанной образовательной системы традиционной школы, где отсутствовала свобода ученика распоряжаться своим временем, пространством, оборудованием, а также свобода выбора партнера по образовательному взаимодействию. Более того, в свободных школах все, что значимо для растущего человека: его душа, дух и здоровое тело, культивируется и преподносится как самая главная ценность.

Образовательные модели, которые создали, а затем и воплотили в жизнь Г.Винкелен, М.Монтессори, Р.Штейнер, А. Нейлл, были в своей сущности таковы, что и по сегодняшний день образование в этих школах является своеобразным достоянием личности, которое проявляется в ее поведении; оно принадлежит его индивидуальной культуре и формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения ребенком личного опыта познания мира.

В своих концепциях свободного воспитания педагоги-гуманисты исходили не столько из потребностей, сколько из прав детей, и это положение любой ребенок не мог не оценить. Взяв на вооружение термин «саморегуляция», А.Нейлл, например, использовал его для обоснования «естественного права» растущего человека уже с младенчества жить свободно и без принуждения на его психологическое развитие. Британский педагог глубоко верил в то, что если предоставить ребенка самому себе, без постоянных советов и назиданий взрослых, то он будет развиваться до того предела, насколько это предопределено ему природой, и, таким образом, он обретет жизнестойчивость и свое место в жизни [524]. По этому пути шла и М.Монтессори, которая была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности, направленной на освоение окружающего мира, и способного к реализации заложенного в нем потенциала, к полноценному

физическому и духовному развитию. Поэтому своей задачей каждый Монтессори-педагог видел в том, чтобы создавать 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.

В связи с этим А.Нейлл изрек очень простую истину, которая и сегодня кажется несостоятельной, а именно: лучше вырастить счастливого дворника, чем насильно делать из ребенка ученого-неврастеника, который, мучая себя, будет мучить и окружающих. Для учителя, коим был А.Нейлл, отличный каменщик стоял неизмеримо выше некомпетентного адвоката или врача [519]. Вот почему с таким завидным постоянством он пестовал созданный им принцип – принцип саморегуляции, связанный, прежде всего, с самоактуализацией ребенка. Ибо он верил в то, что возможности конкретного человека много больше, чем он сам себе представляет; что каждая личность, пусть не сразу, но обязательно (и самостоятельно) создаст для себя что-то новое, соответствующее его духу.

Созданные М.Монтессори, Р.Штейнером, Г.Винекеном, А.Нейлом школы свободного воспитания представляет собой, по-своему уникальные учебно-воспитательные учреждения, в которых нашли реальное воплощение идеи свободного воспитания. И прежде всего, это касается таких целевых установок, как: предоставление детям свободы эмоционального развития, права самостоятельной организации своей жизни, возможности естественного развития, обеспечение счастливого детства посредством устранения страха и давления со стороны взрослых. Но самым главным результатом этой школы стало воспитание свободных, самостоятельных, счастливых и уравновешенных людей, которые сумели найти свое место в жизни.

Среди принципов свободного воспитания одним из главных педагогическими гуманисты считали принцип педагогической поддержки, поскольку от его степени, своевременности и постоянной готовности в общем-то и зависело счастье и благополучие детей любой школы. Если атмосфера свободы, в которой пребывали воспитанники, была для них естественной и, по сути,

не замечаемой ими, то педагогическая поддержка была тем, что дети явно или тайно всегда ждали от педагогов. Внутри детского 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, как писал А.Нейлл, *«...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»* [518, с.114].

Педагоги-гуманисты и создавали свои воспитательные системы с единственной, по сути, целью – помочь ребенку обрести **личное** счастье, слагаемыми которого являются жизнеустойчивость, психическое здоровье, оптимистическое восприятие окружающей жизни, а также наличие жизненной цели, без которой невозможна внутренняя гармония между собой и обществом.

Для педагогов свободного воспитания важно было не просто 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 авторов свободных школ принятие ребенка являлось в реальности проверкой воспитателей на их нравственную и психологическую готовность к работе с детьми, которая требовала уважения и высокой степени толерантности. Они постоянно требовали в реальном общении воспитателя и воспитанника достижения истинного равноправия, что часто являлось определенной проблемой, связанной с тем, насколько взрослый готов был поделиться своей властью.

Исходя из этого, главной триадой, которая составляла педагогическое кредо педагогов-гуманистов, были такие основополагающие категории их воспитательных систем, как: **свобода, любовь и счастье**. Именно в атмосфере свободы, которая может быть создана только любовью, ребенок проходит естественный путь своего развития, приводящий его к счастью. Всей своей практикой педагоги свободного воспитания доказали, как нормальный, т.е. свободный и счастливый ребенок, естественным образом без всяких специальных усилий приобретает необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы. Поэтому для них важно было не

просто 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.

Свобода, по сути, была главным принципом жизнедеятельности воспитанников свободных школ и своеобразным девизом, когда каждый мог делать все, чего хотел, но до тех пор, пока он не ущемлял свободу других. Под это положение А.Нейлл, в частности, подводил и свою воспитательную базу, говоря о том, что ничего не надо навязывать ребенку в сфере его психического здоровья, и ничего от него не требовать в сфере его учения. В связи с этим он провозглашал идею о том, что воспитателем для ребенка должна явиться сама природа, а способность к суждению у него возникнет в опыте из сопоставления разума с действительностью. Педагогический коллектив так и действовал в школе Саммерхилл, предоставляя детей самим себе, чтобы лучше узнать, каковы они на самом деле, поскольку, как признавался А.Нейлл, это был единственно возможный способ обращения с детьми.

Когда мы говорим о предоставлении ребенку истинной свободы, то в свободных школах это формулировалось до гениальности просто: «Дать свободу значит позволить ребенку жить собственной жизнью. Только и всего!»[520]. Однако это был лишь поверхностный взгляд на проблему. Более глубокий смысл заключался в том, что дети были внутренне свободны, свободны от страха, лицемерия, от ненависти и нетерпения. А это уже было ощущением счастья, не зря о свободе говорят как о нечто притягательном и сладком. Любой педагог, работающий в системе координат теории свободного воспитания, понимают, что только свободный человек может быть по-настоящему счастливым. По их мнению, именно такой стиль воспитания и может подготовить растущего человека к счастливой жизни.

Для педагогов, исповедующих теорию свободного воспитания и будучи гуманистически ориентированными теоретиками и практиками, с самого начала было важно определить, что же первично в жизни человека. И он отвечали на этот для себя вопрос, который заключался в том, чтобы каждый имел свободу быть самим собой. Поэтому они и создавали особую атмосферу в своих школах, где не дают советы, не решают за кого бы то

ни было его же проблемы, а реализуют при общении такие отношения, при которых взрослый способствует ребенку в личностном росте, развитии, а также создании лучшей жизнедеятельности и формировании у него умения ладить с другими людьми. И неизменным условием помогающих отношений педагоги-гуманисты считали атмосферу психологической безопасности, которая и складывается из: а) признания ценности ребенка, б) отказа от использования в его отношении «внешнего оценивания» и в) глубокого эмпатического понимания. Они, по сути, представляли себя в роли ребенка, ибо только это, по их мнению, могло помочь им более ясно осознавать чувства и ощущения маленького человека; помочь, не прибегая к хитрости и силе, действовать по отношению к нему уравновешенно и серьезно. Для них понимающим и принимающим ребенка был тот в реальности воспитатель, который умел **со-действовать, со-чувствовать, со-страдать**, тем самым вызывая развитие у ребенка способности к эмпатии.

Говоря об образовательной системе в свободных школах, надо отметить, что все они представляют такую систему образования, которая основана на уважении к детству. Ее цель – развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. Например, в школах Монтессори или Штейнера 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 данные школы пытаются развить в ребенке такие качества, как эмоциональная зрелость, инициатива и творческий подход к делу, здравый смысл и обостренное чувство ответственности. Они предлагают 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. Учебные программы этих школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. В частности, опыт вальдорфского движения, накопленный за 85 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. А это означает превращение школы в такое развивающее пространство, где живут свободные и счастливые дети, где все равны, и где во власти педагога находится лишь ответственность за обеспечение достойных условий жизни своих учеников, а также забота о защите их личных прав. Такой педагог не будет требовать послушания, поскольку сам, становясь полноправным членом команды, готов подчиниться мнению своих воспитанников, даже если он не совсем согласен с ними. Однако послушание как педагогическое средство должно иметь место, но только в том случае, если есть реальная угроза для жизни и здоровья детей, а также если они покушаются на права и свободу других людей. Но и в этих ситуациях, надо отдать должное всем известным педагогам свободного воспитания, они старались вести себя так, чтобы вводимые по необходимости те или иные ограничения не казались детям слишком обременительными.

Педагоги-гуманисты были убеждены в том, что учитель может сделать ребенка либо свободным и счастливым, либо, напичкав его мудрыми сентенциями рутинной жизни, превратить его в комок нервов, ненавидящего все и вся. И вот здесь-то и необходимо то исцеляющее педагогическое участие, которое может помочь ребенку открыть в себе *«свое»*, т.е. то в себе, с чем он намерен жить дальше, и *«чужое»* в себе, т.е. то, что осознается как препятствие, от которого ему нужно освободиться. Вспомним в связи с этим слова С.Соловейчика, который писал: *«Свободная школа выводит ребенка в надбытовое, меняя не характер его, а содержание его внутреннего мира, направление его интересов. Такая школа буквально создает иной мир в душе ребенка, захватывает его новым, прежде недоступным содержанием жизни, раскрывает кругозор..., и там, в этом обновленном внутреннем мире, и возникает движение к свободе, когда ребенок получает свое «Я» - свое свободное «Я»* [403, С.38].

Говоря о педагогическом участии, А.Нейлл, например, 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»* [518, С.116]. Именно

следование данному указанию и делало, собственно, школы свободного воспитания успешными учебными заведениями, потому что педагоги реально стояли на стороне ребенка, и ребенок, пусть неосознанно, но понимал это.

Поэтому, разрабатывая и внедряя свои концепции свободного воспитания, педагоги-гуманисты создавали у себя такое воспитательное пространство, где бы развивался счастливый и общительный ребенок, который впоследствии вырастет в свободного и счастливого взрослого. А для этого они и осуществляли в полной мере идеи педагогической поддержки, помогая ребенку в познании самого себя, и тем самым стремясь, в конечном счете, воспитать счастливого человека.

При осуществлении педагогической поддержки педагоги всегда проявляли искреннюю заинтересованность в судьбе своих подопечных, что воспринималось детьми безошибочно и способствовало установлению с ними душевного контакта. А.Нейлл в связи с этим говорил: *«Я просто знаю, что трудный ребенок может прийти в мою школу и стать нормальным и счастливым, я также знаю, что основными ингредиентами процесса лечения является проявление приятия, доверия, понимания»* [518, с.115].

В своих школах М.Монтессори, Р.Штейнер, А.Нейлл 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. Они считали, что если взрослые хотят сделать ребенка счастливым, то они должны дать ему возможность прожить свою собственную жизнь, а не ту, что ему выбирают окружающие, проявляя при этом к нему искреннее участие.

Таким образом, перед педагогами свободного воспитания с самого начала встала задача отменить то принуждение, которому обычно подвержен ребенок, и в этом заключалась, по сути, глубокая правда идеала свободного воспитания. Однако они понимали, что отменить принуждение невозможно путем его чистого внешнего упразднения, поскольку считали, что отмена принуждения связана, прежде всего, с формированием личности ребенка и созданием предпосылок для развития в нем внутренней силы

свободы. Иначе говоря, место принуждения должны занять самостоятельность и свобода. Ставя во главу угла развитие свободной, самоактуализирующейся личности, педагоги-гуманисты организовали у себя такое образовательное пространство, которое не создавало необходимость ни в принуждении, ни в предписаниях, ученики сами выбирали и создавали свою природу. Идя по пути экзистенциалистов, они считали, что подлинно человеческое образование должно пробуждать в ребенке осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора.

В свободных школах свобода всегда рассматривалась как сущность ребенка и одновременно как его существование. Как показывает практика, ученики школ прошлых лет и современных всегда счастливы от сознания того, что им дают возможность мыслить и поступать в соответствии со своими собственными желаниями и представлениями, а не в результате принуждения.

Это касается и (наверное, в первую очередь) организации процесса обучения, основой которого всегда был личный интерес ребенка. 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.

Это наглядно демонстрирует педагогически подготовленная по методу Монтессори среда в классе, где царит дух свободного воспитания, особенно в условиях дошкольного образования, которая выполняет важную психосберегающую функцию для детей, поскольку обеспечивает уникальные возможности для развития **каждого** ребенка. И хотя среда влияет на развитие ребенка опосредованно, тем не менее, данное подготовленное культурное пространство так максимально продуктивно организовано, что в условиях истинной свободы 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.

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 М.Монтессори, перечёркнутыми навязанным ему традиционным образованием. И первое, что даёт ребёнку свобода - это снятие всевозможных, подчас абсурдных ограничений. 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 [289].

Любой педагог свободного воспитания, исходя из своей практики, знает, что все дети ищут счастья, свободы и любви. И что для них первостепенное значение имеет игра, и поэтому они жаждут узнать о вещах, которые им интересны, а не скучные факты по географии, истории или математике. Поэтому педагоги-гуманисты никогда не отделяли личностный рост ребенка от счастья, на этом они, собственно, и строили свою педагогику.

В результате 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 школ Штейнера, Монтессори, Саммерхилл и других свободных школ проявляют себя как находчивые, творческие люди, способные достойно справляться с трудностями, которыми изобилует сегодняшняя действительность.

Важно также отметить и такой морально-нравственный момент, который заключается в том, что учителя свободной школы не дают не только

количественную, но и качественную оценку учебной деятельности учащихся и никогда не сравнивают их достижения. Речь идет здесь о самооценке учащихся, когда их работы не исправляются, не критикуются и не восхваляются, но сохраняются, чтобы через некоторое время вновь показать ученику, чтобы тот осознал свой прогресс и ощутил состояние счастья от достигнутого. Этот метод позволяет создавать у ребенка уверенность в собственных силах и возбуждать потребность в дальнейшей продуктивной учебной работе. А это всегда создает условие доверия, которое в этическом и психологическом плане представляет собой внутренний настрой, позицию ребенка, который может чувствовать себя защищенным в этом мире. Подобное доверие определяет и его жизненную устойчивость на данный момент, поскольку на основе этого он преодолевает беспокойство, страхи и тревоги, и неосознанно ощущает состояние счастья. Поэтому в свободных школах и создаются все условия, которые предоставляли бы физическую, психологическую и социальную безопасность для ребенка.

Сегодня, когда разрушаются традиционные культуры, подвергаются сомнению религиозные ценности, исчезает толерантность и общность между людьми, дети все чаще нуждаются в помощи, чтобы развить в себе такие качества как доверие, сочувствие, способность к моральной оценке действительности, различению добра и зла. Именно эти ценности и культивируют сознательно свободные школы. В конечном счете, весь процесс обучения направлен на то, чтобы ребенок «знал и любил этот мир» и всех его обитателей. И в этом смысле завещанный педагогами-гуманистами подход к образованию смело можно назвать экологическим подходом.

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что и в школах Монтессори, и в вальдорфских школах, и в школе Саммерхилл и других ныне существующих, все, что ни делается и организовывается вокруг ребенка или по отношению к нему, все имеет оттенок человеческой заботы о нем; а это для него уже счастье, потому что он не ведает страха и знает, что независимо от своего характера и привычек, он что-то значит для всех и каждого. Для педагогов-гуманистов безусловным является положение о том, что для любого сообщества неприкосновенность духовной жизни человека, особенно ребенка, должна быть законом. Выступая за развитие ин-

дивидуального своеобразия каждого воспитанника, особое значение они придавали развитию у него социального чувства как важного фактора его самореализации. Поскольку развитие социального чувства рассматривалось ими как путь воспитания детей в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. И в решении этой задачи особое значение придавалось детскому сообществу, ибо жизнь в обществе формирует у детей умение думать о других, понимать их, сотрудничать с ними. Поэтому они стремились создать в своих школах такое детское сообщество, где утвердилась бы принятая всеми воспитанниками атмосфера защищенности, дух самоуважения, нетерпимость к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми.

Вот как, например, осуществлял укрепление действенности принципов общинности Г.Винекен в своей «Свободной общине». Огромное значение он 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 объединения 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 заве-

сти с детьми душевные беседы на нравственные темы, обсудить с ними возникавшие конфликты, проступки и нарушения дисциплины [90].

Для педагогов-гуманистов аксиомой было положение о том, что всякая личность в силу различных причин всегда будет противостоять насилию с чьей бы то ни было стороны. Она не будет желать, чтобы ее формировали по каким-то канонам, поскольку ее назначение, хотим мы того или нет, - строительство самое себя (саморазвитие, самовоспитание, самообразование, самосознание, самонаблюдение, самоопределение, самоконтроль и т.д.). Таким образом, роль педагогики заключается не в формировании личности, а в помощи ей в ее самостроительстве. И здесь главное, по мысли педагогов свободного воспитания, подобрать для ребенка нужный вид деятельности, в которой бы он усматривал не значение ее (какой бы благородной не была цель), а смысл. А когда есть смысл деятельности (который, в конечном счете, приводит к мотивации), то в условиях свободной школы он ведет к востребованности личности. Исходя из этого, педагоги-гуманисты так организовывали деятельность своих учеников, что она становилась диалогична (непосредственное общение партнеров в атмосфере равноправных отношений), актуализирована, или жизненно контекстуирована (т.е. находится в координатах жизнедеятельности ребенка), а также пропитана свободой творчества. И все это в целом носит элемент игрового характера (не в плане развлечения, а, прежде всего, творчества и умения преодолевать себя). Поэтому в свободных школах и моделируется такая среда, где личность бы востребовалась и функционировала. В таких условиях ребенок с первого шага начинает чувствовать, что он нужен, что, каким бы он ни был, как личность он всегда интересен всем. И главное, его понимают, а это, говоря устами одного из киногероев, уже счастье.

Возьмем для примера школы Штейнера, в которых большое значение придается 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 [467].

В связи с этим следует отметить, что Р.Штейнер, А.Нейлл и другие в своей практике опирались на взгляды некоторых философов (например, Э. Фромма) по части того, что в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности, среди которых особо выделяются такие, как: потребность в установлении связей между людьми (для преодоления отчужденности человеку необходимо о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие, нести за кого-то ответственность); потребность в преодолении (для достижения чувства свободы и собственной значимости человек старается преодолеть свою пассивность посредством активного и творческого созидания); потребность в идентичности (человек испытывает внутреннюю потребность тождества с самим собой, благодаря чему он осознает, кто и что он на самом деле) [441].

В своей педагогической деятельности А.Нейлл также использовал и положения теории индивидуальной психологии А.Адлера, которые были направлены на то, чтобы оказать помощь детям в понимании себя и других. В разработку этих вопросов он внес и свое очень важное понимание, особенно касающееся детских неврозов. Он считал, что результатом любого невроза является конфликт между тем, что ребенку предписано делать, и тем, что он хочет делать на самом деле. И когда он снимал в своих индивидуальных беседах это напряжение, он видел счастье в глазах детей [526].

И если рассматривать педагогическое участие с точки зрения методологии, то для педагогов он, прежде всего, означал особую работу, связанную с помощью ребенку в разрешении возникших нежелательных ситуаций. Более того, как показывает педагогическая действительность, большая часть трудностей во взаимодействии с воспитанниками имеет корни и причины вне этого процесса, а часто даже и вовсе вне школьного пространства школ. Поэтому именно на основе доброжелательного отношения

к ребенку педагоги осуществляли изменение или частичное улучшение условий его жизни, устраняли нездоровые отношения и содействовали установлению новых взаимоотношений его как с воспитанниками, так и с воспитателями. Незаметно для ребенка они старались вовлекать его в различные виды деятельности, которые позволяли бы ребенку проявлять себя с положительной стороны, накапливая опыт правильного поведения и, тем самым, вытесняя отрицательные тенденции.

Это касалось и нравственных убеждений ребенка, которые, по мнению педагогов свободного воспитания, должны создаваться, прежде всего, не методом убеждений, который обычно понимается как просвещение и логическая аргументация, а отношенческими методами, когда ребенок включается в систему эмоционально-оценочных отношений, необходимых для развития нравственной мотивации. И в этом контексте индивидуальные беседы с подопечными, что было характерно, например, для А.Нейлла, всегда достигали нужного результата. Для него главным было донести до сознания своих воспитанников мысль о том, что их удовлетворенность жизнью будет тем выше, чем больше они будут значить для других. Вместе с тем он понимал, что личность более значит тогда, когда в ней возрастает индивидуальное, когда она может что-то значимое давать другим. А давать может только та личность, которая богата внутренним содержанием.

После конфиденциальных уроков и групповых психологических бесед, которые проводил А.Нейлл, самым приятным воспоминанием в памяти у детей было то, что их наставник не ограничивался личностными задачами для них «кем быть» и «каким быть»; он старался подводить каждого ребенка к мысли, что наиболее важным вопросом для того должен быть вопрос «**как жить**», как построить свой образ жизни, как научиться преодолевать невзгоды. И здесь британский педагог всю использовал принцип педагогической поддержки, который для него была не просто системой действий по разрешению каких-то проблем, а, прежде всего, созданием условий для самостоятельного противостояния различным негативным воздействиям. И в этом плане А.Нейлл придавал особенное значение реализации потребности ребенка в защищенности и защите. В своей школе он

создавал все условия, которые предоставляли бы физическую, психологическую и социальную безопасность для ребенка, что на деле означало, однако, не создание для детей некой тепличной среды, а стимулирование всех душевных способностей для формирующейся личности. Таким образом, в школе создавалась та особая атмосфера, где не решают за кого бы то ни было его же проблемы, а реализуют при общении такие отношения, при которых взрослый способствует ребенку в личностном росте, развитии, а также созданию лучшей жизнедеятельности и формировании у него умения ладить с другими людьми. И непременно условием помогающих отношений А.Нейлл считал атмосферу психологической безопасности, которая складывается из глубокого эмпатического понимания ребенка, из признания его личности как ценности и отказа от использования в отношении его внешнего оценивания [519].

Если окинуть взглядом всю историю педагогики, то мы увидим, что красной нитью в ней проходит одна и та же идея: поддержка активности ребенка, его самостоятельного развития, учет его особенностей и склонностей. Эта идея как основное образовательное кредо ярко засверкала в авторских школах М.Монтессори, Г.Винекена, Р.Штейнера, А. Нейлла, она превалирует и во всех современных свободных школах. Лелея мечту о свободном, счастливом ребенке, свое педагогическое кредо они сделали важным принципом своей деятельности. Поэтому для них такие понятия, как **адаптируемость, самостоятельность и жизнеустойчивость** представляли собой неразрывную цепочку, где каждое последующее звено проистекало из предыдущего. Они понимали, что не все дети, поступающие в их школы, умеют решать свои личные проблемы. Беспомощность, неумение мыслить о своей жизни, готовность принимать на веру чужие мысли являются следствием ситуации детства, когда ребенок находился в положении зависимого и управляемого, вынужденного подчиняться воле старших. Поэтому так важно вовремя встать, как считали педагогигуманисты, на сторону ребенка, чтобы помочь ему разрешить его внутренние и внешние конфликты, а также в установлении отношений с окружающими.

Как известно, сторонники свободного воспитания считают, что в ребенке нет дурных задатков, а кажущиеся недостатки – это всего лишь обратная сторона положительных качеств, надо только уметь из каждого порока извлечь скрытую в нем действительную добродетель. В связи с этим возводился культ ребенка, взгляды на которого должны быть коренным образом изменены. Педагогическим промахом стал подход к ребенку с шаблонной меркой, когда не считаются с индивидуальными особенностями детской природы и не признается за подрастающей личностью право иметь собственную волю. Какое уж тут счастье, когда дети с рождения находятся, по существу, в бесправном положении. Родители смотрят на них как на свою собственность, постоянно требуют послушания и тем самым превращают в таких рабов условностей, как и они сами. Такое воспитание, игнорирующее выход эмоций всегда приводит к невозможности жить полной жизнью. Поэтому в своей практике педагоги свободного воспитания всегда стараются избегать стереотипных ролевых отношений с ребенком; т.е. любой ученик для них всегда является личностью, выражающей эмоционально и непосредственно свое отношение к жизни и окружающим.

Оценки педагогов в свободных школах в наблюдении за детьми никогда не подвергаются субъективным влияниям, как-то симпатиям, антипатиям и т.д. Организуя наблюдение за учениками, они поощряют их вопросы любого характера, не допуская при этом недоброжелательности, критцизма, иронии; они исподволь добиваются того, чтобы приучить каждого ребенка к самонаблюдению и рефлексии. Для каждого учителя, работающего в условиях свободного воспитания, огромное значение имеет достижение ребенком его психической устойчивости, в основу которой вкладывается, прежде всего, внутреннее чувство благополучия, равновесия и удовлетворенности жизнью. Вот почему истинный педагог-гуманист не допустит, чтобы ребенок рос в страхе, а, значит, в состоянии всевозможных неврозов; поэтому никто, как они говорят, не имеет морального, нравственного права стоять от него в стороне. Ребенок будет чувствовать душевную умиротворенность, психическое спокойствие только в том случае, если он будет осознавать ощущение любви от присутствия взрослого.

Таким образом, М.Монтессори, Р.Штейнер, А.Нейлл сумели осуществить основную цель своих школ – 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 педагоги-гуманисты пронесли до конца своей жизни, имела блестящий результат – все дети, окончившие их школы, обладали неоспоримым преимуществом по сравнению со своими сверстниками – развитым чувством собственного достоинства и уверенностью в собственных силах, что помогало им выживать в любых жизненных ситуациях, достигать успеха и, главное, не потерять себя. О своей школе Саммерхилл А.Нейлл говорил так – это самая счастливая школа в мире. Это школа, где каждый ребенок точно знает, что его примут, поймут и помогут [519].

Итак, целью и результатом свободного воспитания является детское счастье. Концептуально это можно представить следующим образом.

Во-первых, ребенок достигает чувство безопасности, т.е. физической и психической защищенности, а также отсутствие страха перед препятствиями и возможность защищать свою позицию. Ученик в свободной школе демонстрирует уверенность в себе и чувство спокойствия, поскольку знает, что ему есть на кого положиться.

Во-вторых, у ребенка формируется чувство принадлежности к школе, друзьям, всему детскому сообществу, в котором он живет, что дает ему ощущение комфортности, способствующей продуктивному сотрудничеству и взаимопомощи. На основе этого дети ощущают удовольствие от успешного взаимодействия с ровесниками и педагогами, что является, как показывает практика, крайне важным для формирования достоинства ребенка.

В-третьих, создаются предпосылки для воспитания у ребенка чувства индивидуальности, т.е. чувства знания самого себя, своей ценности, а также умение адекватно и непредвзято оценить о себе как похвалу, так и замечание.

В-четвертых, у ребенка воспитывается чувство цели и смысла жизни, что помогает ему не бояться брать на себя инициативу и оценивать себя в

соответствии с достигнутыми результатами. Сюда же входит и достижение призвания, факт наличия которого всегда является счастьем для ребенка.

Таким образом, выше сказанное можно оценить как некие источники, на основе которых и возможно созидание личности растущего человека, на которые, собственно, и опираются все те, кто работает в системе координат педагогики свободы. Следует отметить, что этому в полной мере помогает и соблюдение определенных педагогических принципов теории свободного воспитания, о которых речь пойдет в следующем параграфе.

2.3. Актуализация педагогических принципов теории свободного воспитания в зарубежной педагогике

Актуальность исследования реализации принципов теории свободного воспитания обусловлена динамикой изменений, происходящих сегодня во многих национальных образовательных системах и характеризующейся поиском новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов; переосмыслением в связи с этим отношения к человеку как к субъекту собственного развития; наметившейся тенденцией повышения интереса к наследию отечественных и зарубежных представителей альтернативной педагогики начала 20-го века, а также осуществлением попыток адаптации 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 практической реализацией их концепций, поскольку ее результаты углубляют, расширяют и конкретизируют современные представления о концепции гуманистического воспитания в целом. Окидывая взгляд воспитательные пространства, на которых нашло свое воплощение истинное, а не мнимое, декларативное воплощение доктрины свободного воспитания, мы делаем 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.

Например, у М. Монтессори (наиболее полно разработавшей технологию самостоятельных индивидуальных занятий детей) более всего выпукло выступают такие успешно апробируемые педагогические метод и принцип, как метод наблюдения и принцип активной дисциплины, основанной на свободе ребенка. Итальянский педагог стремилась обеспечить свободу учащихся в их непосредственных проявлениях и призывала к тому, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию через организацию такой воспитательно-развивающей среды, которая наиболее соответствовала бы потребностям формирующейся личности [293].

Интересно разрабатывал свою концепцию в русле свободного воспитания и Р. Штейнер, основывая совокупность методов и приемов воспитания и обучения на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Разработанная Штейнером концептуально так называемая «вальдорфская педагогика» была направлена на создание полноценных предпосылок для достижения подлинной человеческой свободы. Перед педагогом-антропософом и его последователями стояла (не ослабевая до сих пор) грандиозная задача – воспитать духовно свободную личность, способную в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию общества к консервативному воспроизводству существующих социальных структур и стереотипов поведения и таким образом действовать на пользу прогрессу [465].

Свое видение теории свободного воспитания было у Г.Винекена (первым в вопросах воспитания выдвинувшего идею формирования детской и юношеской культуры), который, провозгласив в своей свободной школе-общине полное равенство учителя и ученика, тем не менее, признавал и дисциплину как качественную характеристику организованности в сфере жизнедеятельности сообщества, поскольку понимал ее как важнейший компонент юношеской культуры. Он рассматривал дисциплину в аспекте свободного развития своих воспитанников; однако, несмотря на то, что она вносит с собой и некоторую долю самоограничения, тем не менее, она 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 [90].

Очень много привнесла в теорию свободного воспитания и педагогическая концепция А.Нейлла (единственного, пожалуй, кто осуществил в практике школы феномен свободного воспитания в его полном объеме, или в «чистом виде»), который ввел в эту теорию такие кардинальные дополнения, как: а/ нельзя требовать от ребенка того, что ему не дано от природы; б/ ребенок в любых ситуациях должен сам для себя решить, что ему **должно** делать; в/ вначале эмоциональное и эстетическое развитие ребенка, и только затем интеллектуальное; г/ получение образования является сугубо личным делом каждого ребенка [519].

Здесь также уместно отметить и осмысление свободного воспитания со стороны Л.Н.Толстого (предложившего учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека как основы гуманистического воспитания) и К.Н.Вентцеля (давшего наиболее глубокое обоснование теории свободного воспитания).

Так, например, Л.Н.Толстой связывал проблемы целей, содержания и методов обучения и воспитания, прежде всего, с развитием ответственности человека по отношению к самому себе. Он считал, что воспитание ребенка должно отталкиваться от его самовоспитания, которое представляет собой постоянную устремленность к новым уровням бытия. По его мнению, школа должна создаваться **для** ребенка и помогать его свободному развитию, предоставляя право самим учащимся воспринимать то учение, которое соответствует их требованиям и которое они хотят воспринимать настолько, насколько они хотят, и уклониться от того учения, которое им не нужно и которого они не хотят [417].

Что касается К.Н. Вентцеля, то для него высшей целью в образовании являлось освобождение ребенка, воспитание из него свободного человека, имеющего свою волю и возможность поступать в соответствии со своими принципами. Он считал, что школа должна содействовать тому, чтобы каждый ребенок становился ярко выраженной индивидуальностью. В

написанной им в 1917 г. «Декларации прав ребенка» содержится 18 пунктов, треть из которых не выполняется до сих пор (например, №3 – ни один ребенок, будучи **личностью**, не может считаться собственностью родителей, общества и государства; №4 – ни один ребенок не может быть принужден к посещению того или иного учебного заведения и т.д.) [80].

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что наиболее важными положениями рассматриваемой гуманистической образовательной парадигмы в бывших (Яснополянская школа Л.Н. Толстого, «Дом ребенка» М.Монтессори, «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Свободная школьная община» Г.Винкена и т.д.) и существующих (школы М.Монтессори, вальдорфская школа Р.Штейнера, школа Саммерхилл А. Нейлла, Сендз скул в Дэвони /Англия/, Тамарики Скул в Новой Зеландии, московская «Школа самоопределения» А. Тубельского и т.д.) свободных школ выступают: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает.

Все то особенное, что привнесли в теорию свободного воспитания выше названные педагоги-гуманисты, можно объединить непреходящим лозунгом Эллен Кей «Дайте жить детям», который, к сожалению, в нашей родной стране не нашел в полной мере истинного по своему замыслу отклика. Этот нравственный императив стал своеобразным базисом и для общих сущностных характеристик свободного воспитания, которыми являются следующие:

- идеализация детства, вера в безусловное совершенство детской природы, красоту и гармонию детской души;
- убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств;
- отказ от любого принуждения и насилия по отношению к ребенку;

- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе;
 - 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;
 - предоставление ребенку свободы управлять своей собственной общественной жизнью посредством совместного нормотворчества;
 - раскрепощение ребенка посредством создания такой среды, которая помогала бы его всестороннему развитию, укрепляла веру детей в собственные силы и содействовала проявлению самостоятельности в суждениях и поступках.

Таким образом, реализовывая в целом на своем воспитательно-развивающем пространстве теорию свободного воспитания, педагоги, работающие в русле этого педагогического течения, в то же время вводили в практику и свою собственную концепцию.

Как известно, основу теории свободного воспитания составляют две идеи. Первая содержит в себе понятие «свобода», а точнее два ее компонента – «свобода выбора» и «свободный выбор». Они не тождественны между собой. При свободном выборе практически отсутствуют его внешние границы, и все зависит от воли человека, его желаний, потребностей и внутренних нравственных установок. Свобода выбора хотя и осуществляется по собственной воле, однако сам выбор, в этом случае, может быть заключен в определенные внешние рамки.

Вторая идея включает в себя эмоциональное и эстетическое развитие учащихся. По мнению идеологов свободного воспитания, эмоциональное

развитие способствует психической устойчивости ребенка и как следствие расширению диапазона в самовыражении. Эстетическое развитие ребенка приводит, в конечном счете, к ценностному сознанию личности. А поскольку оно, как известно, приобретает свою полноценность при самообразовании и саморазвитии личности, то это неизбежно ведет к развитию интеллектуальному.

Поэтому главная задача педагога - добиться максимального эмоционального и эстетического развития ребенка. Заполнять ум ученика знаниями – задача второстепенная, основное в обучении – **научить думать**. Таким образом, в формировании самостоятельного мышления идеологи свободного воспитания видели гарантию сохранения той свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы. Более того, - свобода самовыражения есть не что иное, как универсальное средство формирования личности. Исходя из выше перечисленных положений теории свободного воспитания, в той или иной степени осуществленных в образовательной практике, по мнению педагогов-гуманистов, деятельность школы должна строиться на определенных принципах.

Приступая к выявлению системы принципов, необходимо, как нам представляется, определиться с самим понятием «принцип», одним из важнейших в категориальном аппарате педагогической науки. В данном исследовании под понятием «принцип» мы понимаем «основополагающие положения, составляющие смысловое ядро теории» [22, С. 8] , т.е. принцип «выражен онтологически, он описывает и объясняет объект изучения...» [253, С.36]. Такими основополагающими принципами, выявленными в результате проведенного анализа зарубежной практики свободного воспитания и достаточными, на наш взгляд, для раскрытия его сущности явились следующие:

- **принцип свободы;**
- **принцип диалога;**
- **принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества;**
- **принцип педагогической поддержки;**
- **принципа саморегуляции;**
- **принцип педагогического сопровождения.**

Их тщательный анализ позволил сделать вывод о том, что данные принципы соответствуют модели научного объяснения свободного воспитания как парадигмы гуманистической педагогики, предписывая его осуществление и конструирование. В связи с этим при решении задачи выявления основополагающих принципов теории свободного воспитания был применен системный подход. Проведенное исследование позволяет увидеть, что принципы *свободы, диалога, гармонизации отношений ребенка и детского сообщества, педагогической поддержки, саморегуляции, педагогического сопровождения* находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Каждый из них рассмотрен и реализован в совокупности с другими.

Данные принципы мы начинаем с раскрытия принципа свободы, поскольку он представляет собой стержневую линию теории свободного воспитания. Необходимо отметить, что педагоги-гуманисты предполагают, по крайней мере, четыре составляющие феномена свободы в рассматриваемом контексте: это – свобода от навязываемых извне атрибутов образовательного процесса (жесткий регламент, место и время, навязчивость педагогического руководства и т.д.); свобода в оценках явлений окружающей жизни (сюда входит и собственно педагогическая деятельность учителей); свобода выбора вещей путем их осмысления и свобода самоопределения путем осознания самого себя (своего «Я»). Все это ведет к тому, что ученик освобождается от навязанной судьбы и переводится к свободной выработке у себя способов видения, оценок и самореализации.

В связи с выше сказанным принцип свободы предусматривает следующее:

1. *Предоставление детям в полной мере выбора и возможностей, позволяющих им развиваться с их внутренней природой и потенцией и следовать в связи с этим своим собственным интересам.* Данное положение можно хорошо увидеть на примере концепции Монтессори о свободном развитии ребенка, где 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 созидательной 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.

2. Предоставление детям свободы от принудительного или навязанного оценивания их образовательного уровня, позволяя им самим регулировать и осуществлять свои собственные цели и достижения. В связи с этим Р.Штейнер, например, 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».

3. *Предоставление детям свободы в возможности играть без ограничения времени. Игра, наполненная творчеством и богатым воображением, является неотъемлемой частью детства и развития личности.* По мнению А.Нейла это означало, что спонтанная, естественная игра не должны быть переведена взрослыми в русло дидактических инструкций. Игра как таковая является исключительной прерогативой ребенка. Этому, по-своему, вторит и М.Монтессори, которая 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" для начала в форме игры [290].

4. *Предоставление детям возможности испытывать и переживать весь спектр чувств; освобождение их от суждений и вмешательства со стороны взрослых.* А.Нейл считал в связи с этим, что свобода в выражении своего собственного отношения к происходящему всегда включает в себя определенный риск; однако, какими бы не были при этом отрицательные последствия (скука, стресс, негодование, разочарование), все эти чувства являются так или иначе необходимой составляющей индивидуального развития личности. В школе Штейнера это наблюдается следующим образом, когда 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 вальдорфских школах активность поощряется и является необходимой, ибо она, прежде всего, направляется на осознанное освоение окружающей действительности. В группах вальдорфской педагогики всегда есть несколько простых правил, которые помогают поддержать коллективный порядок. В нём для нормальной работы заинтересованы все дети. Таким образом, свобода уже не представляет собой вседозволенность, а защиту права ребёнка на индивидуальность, на принятие самостоятельного решения. Ребёнок во

всех свободных школах воспринимается как личность, имеющая право на собственное мнение.

5. *Предоставление детям возможности 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.* Например, у Винекена это был 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 Г.Винекена, *«способствовать осуществлению стремления каждого ребенка к нравственному совершенствованию не на словах, а на деле»* [506, С.29-32]. Таким образом, в контексте цели воспитания свободной, высоконравственной 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.

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 ценят приверженцы свободного воспитания. Об этом принципе много написано современными педагогами, как теоретиками, так и практиками, поэтому отметим лишь, что именно диалог позволяет в максимальной степени реализовывать свободу и индивидуальную неповторимость всех вступающих в него субъек-

тов. Известно, что решающим условием результативности воспитания являются взаимоотношения взрослого и ребенка, поэтому педагоги, работающие в условиях свободного воспитания, принимали во внимание то, что взрослый – это не обязательно завершенная и самодостаточная личность, как и ребенок не обязательно неполноценный, недоразвитый человек, а значит, им не должны быть отведены абсолютно полярные позиции. В противном случае, это может привести к мысли о том, что взрослый непременно должен «осчастливить» ребенка, ликвидировав его отсталость. А ликвидация отсталости уже означает наличие некоей борьбы, в котором образ ребенка принимает образ врага, подпитываемый еще и непониманием взрослым мира детства. И как следствие – результат: ребенок либо подчиняется взрослому, либо встает в оппозицию. Вот почему так важен этот принцип – принцип диалога, позволяющий создавать атмосферу равноправия сторон, взаимного уважения, принятия и сопереживания.

Вот как, например, обстояло дело в «Свободной школьной общине» Виллерсдорф, где 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 Винкена, формированию чувства ответственности перед собой и перед школьной общиной. Поэтому воспитанник в Виллерсдорфе чувствовал себя настоящим хозяином в школе, а не пассивным объектом воспитания [506].

Далее следует **принцип гармонизации отношений личности и общества**, который логически вытекает из предыдущего. Как известно, формирующуюся личность нельзя ни уводить искусственно от общества, ни пугать ее обществом, а постепенно, бережно, медленно, но верно вводить ее в социальную жизнь. Выступая за развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, последователи свободного воспитания тем не менее придают особое значение развитию у него социального чувства как важного фактора его самореализации. Развитие социального чувства рассматривается ими как путь воспитания детей в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. И в решении этой задачи особое значение они придают детскому сообществу, ибо жизнь в обществе формирует у детей умение думать о других, понимать их, сотрудничать с ними. Поэтому на воспитательном пространстве необходимо создавать такое детское сообщество, где бы утверждалась принятая всеми воспитанниками атмосфера защищенности, дух самоуважения, нетерпимость к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми. Это, в свою очередь, создавало особую нравственную атмосферу, где учителей и школьников связывают отношения, основанные на взаимном уважении, доверии и понимании. Исходя из этого, любое развивающее пространство становится организованным таким образом, что каждый ребенок здесь познает и усваивает истинно человеческое (справедливость, добро, правду, полезность); проявляя при этом свою индивидуальность; познавая себя как человека, созданного для созидания, творчества и труда; имея возможности для развития своих задатков, способностей и талантов; и стремясь, в конечном счете, к совмещению своих интересов, опыта и знания с интересами того сообщества, где он живет.

Например, 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 са-

мостоятельно созданные законы внутришкольной жизни. Свободная школьная община в данном случае предусматривала полное равноправие учителя и учащихся, обеспечивала свободу каждого и одновременно дисциплину и порядок [90].

Следующий принцип – **принцип педагогической поддержки**, по теории свободного воспитания, можно считать главным по преимуществу, ибо от его степени, своевременности зависит счастье и благополучие любого ребенка. Если атмосфера свободы, в которой он пребывает, для него естественна и, по сути, не замечаема им; если процесс саморегуляции, связанный с определенными издержками, требует от него определенной внутренней работы, то педагогическая поддержка является тем, что он явно или тайно всегда ждет от педагога. Внутри сообщества или вне его могут происходить всевозможные изменения, но одно остается неизменяемым: педагог всегда должен быть на стороне ребенка. И это главное, что люди, работающие в образовательной системе, должны взять на вооружение, поскольку все остальные составляющие этого принципа носят технологический характер.

Являясь системообразующим принципом теории свободного воспитания, принцип педагогической поддержки задает направленность всех педагогических усилий на благо личности ребенка. Этот принцип имеет и свою специфическую сферу действия, утверждая самодовлеющее значение становления личности растущего человека, накладывая предупреждения на подход к детству с утилитарными мерками.

Педагогическая поддержка уже в пору становления свободного воспитания стала инновационной частью целостной педагогической деятельности, которая в разной степени выражения проявлялась и в школах Монтессори и Штейнера, в Саммерхилле Нейлла и Викарсдорфе Винекена, в практике Толстого и Вентцеля. В ней нашли свое отражение такие составляющие, как *взаимодействие* (норма взаимоотношений, которой должен следовать педагог, если он озабочен эмоциональным и социальным благополучием ребенка); *содействие* (действия педагога, направленные на самоформирование у ребенка ответственного поведенческого акта через осознание им альтернатив ответственного выбора); *помощь* (создание у ре-

бенка ощущения собственной значимости, а также построение перед ним перспективы и точки опоры для его самопознания, самоанализа, самоопределения и самореализации); *защита* (избавление ребенка от страха действия, ошибки и наказания за нее).

Таким образом, педагоги-гуманисты считали, что педагогическая поддержка крайне необходима в процессе саморазвития ребенка и, прежде всего, для того, чтобы тот мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения; чтобы сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его; постигать и осваивать внешний и свой внутренний мир, при этом формируя умения в разнообразных видах деятельности. Отсюда, педагогическая поддержка в условиях свободной школы всегда представляет собой деятельность педагога, возможной только при наличии у него гуманистической позиции.

В данном исследовании в результате проведенного анализа раскрыта системообразующая роль принципа педагогической поддержки. Именно он является ведущим, влияя на проявление всех остальных, пронизывает собой их содержание и обнаруживает свое действие не только напрямую, но и через другие принципы.

Как показало исследование практики свободного воспитания зарубежной школы, принцип свободы, осуществляемый в атмосфере истинного диалога, по мнению педагогов свободного воспитания, должен переплетаться с **принципом саморегуляции**. Более того, они взаимообуславливают и влияют друг на друга, ибо саморегуляция прежде всего означает право ребенка жить свободно, без внешнего давления – физического или психологического. В этом принципе заложено положение о том, 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 считается жизненная 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. Заряжаясь в воспитательном пространстве от окружающих представлениями о жизненных ориентирах, укрепляя и обогащая их в собственном сознании, ребенок выстраивает свои личностные позиции – этот своеобразный каркас жизнеустойчивости, который впоследствии достраивается в целостное достояние личности за счет развитости чувств и воли.

Саморегуляция ребенка должна привести в будущем к его жизнеустойчивости, если она будет находиться в прямой зависимости от качества процесса развития личности. А психология, как известно, измеряет качественность процесса развития человека мерой нормальности развития, что означает 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.

Наиболее полно идея саморегуляции была реализована в педагогической практике А. Нейлла, который связывал ее, прежде всего, со свободой выбора, самоуправлением, социализацией и самостоятельностью ребенка. Рассматривая каждый из этих аспектов, необходимо подчеркнуть то, что очень волновало А. Нейлла, а именно утрачивание человеком способности чувствовать. Когда человек живет, ведя слишком умеренный и ровный образ жизни, он тем самым вытесняет способность к подлинным чувствам. Однако он не может в течение долгого времени жить в состоянии пустоты, ибо в нем накапливаются нереализованные возможности, которые затем выливаются в отчаяние, и, в конце концов, в разрушительные действия. А. Нейлл не раз наблюдал, как отсутствие чувств, страстей, эмоций и волнения провоцируют в ребенке апатию и как следствие нежелательное поведение [524].

Главное, что необходимо понять при реализации данного принципа, это то, что созидание всегда должно находиться выше созданного. Исходя из философии экзистенциализма, идеологи свободного воспитания утверждали, что ребенок должен сам конструировать себя, родить себя как лич-

ность, и процесс этот должен быть непрерывным. Они считали, что современные школы, озабоченные дисциплиной, разрушают спонтанность и творческие способности учеников, тем самым препятствуя развитию личности. Воспитанник, независимо от посторонней воли, направляет собственные усилия на повышение своего роста, педагог же предстает в данном случае лишь в качестве источника этой самоуправляемости.

Что касается **принципа педагогического сопровождения**, то он в общей системе воспитания был определен педагогами свободного воспитания как содействие свободному росту и развитию ребенка, помогая ему в нахождении путей для проявления своей жизненной энергии. Например, М.Монтессори, в контексте сказанного, 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.

Будучи схожим с педагогической поддержкой, принцип педагогического сопровождения отличается от нее возросшим умением ребенка самостоятельно решать свои личностные и учебные проблемы. Как показывает практика, в свободных школах поддержка, с одной стороны, предваряет педагогическое сопровождение, с другой же – следует за ним по запросу ребенка. Однако продуктивность и эффективность педагогического сопровождения проявляется, как правило, только в условиях истинной свободы ребенка, которая для него является как осознание неограниченности полезной деятельности, ориентированной на себя. Именно поэтому свобода и представляет собой первостепенное объективное условие и воспитания, и собственно педагогического сопровождения на всем пути взросления ребенка.

Таким образом, мы можем видеть, как на образовательных пространствах, созданных М.Монтессори, Р.Штейнером, Г.Винекенем, А.Нейллом осуществлялись основные принципы свободного воспитания, которые неразрывно связаны с верой педагога в творческие способности ребенка; с

его убежденностью, что любое внешнее влияние на творческий потенциал растущего человека оказывает тормозящее действие; с акцентом на приобретение ребенком собственного опыта, благодаря которому и происходит полноценное развитие личности; одним словом, с пониманием роли педагога как старшего товарища по организации жизни детского коллектива, где ребенок был действительным хозяином, а не пассивным объектом воспитания.

В связи с выше сказанным приведем культивируемые в школах свободного воспитания свойства, качества, параметры личности, осуществлению которых в большой степени и способствуют приведенные выше педагогические принципы теории свободного воспитания, к основным из которых можно отнести 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;
- непрекращающаяся деятельность по созданию собственных потребностей, не противоречащим запросам других членов коллектива и необходимым 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, идеи теории свободного воспитания лейтмотивом проходят через всю педагогику Монтессори, Штейнера, Винекена, Нейлла, преломляясь через их концепции, сердцевиной которых и является то, 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 педагоги-гуманисты и все те, кто исповедовал и исповедует по сей день идеи свободного воспитания.

Итак, представленная нами обобщенная характеристика педагогических принципов теории свободного воспитания имеет особую актуальность и значимость. На основе полученных данных стало возможным выявить прогностическое значение педагогических положений педагогов свободного воспитания, которые проявились как в констатации факта разработки в современный период выдвинутых ими идей, так и в дальнейшей их разработке в современных условиях. 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 потенции; 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 развития; реальное, а не декларируемое равноправие взрослых и детей, отношения доверия и уважения между ними.

Выше перечисленные выше принципы теории свободного воспитания, исходя из ее внутренней природы, никогда, как показывает практика, никогда не выступают автономно, изолированно, но только в тесной взаимосвязи, тем самым решая задачу самораскрытия, саморазвития уникальности каждого ребенка. И в этом, конечно, немаловажная роль отводится педагогическому руководству, эффективность которой тем выше, чем более широкий спектр возможностей предоставляется детям для проявления самостоятельности, будь то труд, творчество, игра, учеба, самоуправление. Под влиянием ситуаций, побуждающих к жизнотворчеству как способу самореализации, ребенок и развивает свою потребность в активности, которая уже есть его отношение к миру. В связи с этим, с точки зрения педагогической роли, в выше названный ряд мы можем также добавить и такие принципы, как: вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с внутренним побуждением не влиять на его творческий потенциал; создавать любые возможности со стороны воспитателя, чтобы ребенок приобретал собственный опыт; всеми возможными методами и приемами стимулировать у подрастающей личности активные отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании; понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, который организует воспитательно-развивающее пространство для свободного проявления детьми своих творческих возможностей; организация жизни детского сообщества в образовательном учреждении на основах самоуправления.

Эта миссия педагога и присуща, прежде всего, личности человека, работающего в парадигме свободного воспитания. Каким образом требования к личности педагога согласуются с приоритетами свободного воспитания, мы и рассмотрим в следующем параграфе настоящей главы.

2.4. Приоритеты воспитания и требования к личности педагога

в парадигме свободного воспитания

Анализ педагогических концепций М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винекена, А.Нейлла и других представителей свободного воспитания показывает, что в центре гуманистической педагогики, независимо от ее модификации, поставлен ребенок, в связи с чем все представления о нем как природном, духовном и культурном существе оказываются тем базисом, на котором зиждется понимание принципа свободы как приоритета воспитания, а отсюда и постановка целей, организация учебно-воспитательного процесса и собственно роль педагога, осуществляющего свою миссию в конкретной образовательной деятельности. Более того, теория свободного воспитания утверждает, что личность ребенка может продуктивно развиваться только при оказании ей помощи в этом со стороны другой **личности**. Большинство педагогов-гуманистов были убеждены в том, что в жизни каждого человека должен быть истинный учитель, и его роль в развитии ребенка чрезвычайно важна и необходима. При этом, как отмечает Магомедов Н.М. «В той или иной степени все современные направления в воспитании, которые можно было бы по ряду признаков отнести к области традиционной педагогики, фиксирует свое внимание, прежде всего, на активности воспитателя в выборе средств, методов и форм воспитания, в определении условий и критериев эффективности воспитательного процесса». Далее он продолжает: «Даже в рамках экзистенциального подхода к воспитанию, центральный тезис которого – подчеркивание самодетерминации поведения, субъектность воспитанника, самодвижение его личности рассматривается в конечном счете как управляемое извне. Хотя именно в экзистенциалистских теориях воспитания идея свободного развития личности нашла наиболее глубокое обоснование и проработку» [267, С. 5].

Как известно, впервые понятие «образование» (греческое *paideia* – пайдейя, духовное воспитание, раскрывающее внутреннее содержание человека) в современном смысле этого слова анализирует Платон в работе «Государство». По Платону, Пайдейя обозначает путь человека к осознанному преобразению, представляющее собой последовательно разворачи-

вающееся его саморазвитие и самопознание, которое как единственный путь и ведет к истинному миру и подлинному себе.

Как было отмечено выше, проблему оснований гуманистического образования в античной философии глубоко затронул Сократ. И хотя автор антропологического учения исходил из признания приоритетности в деле воспитания внутренних факторов (к ним он относил наследственность и волю субъекта) перед внешними (т.е. влияние среды), он тем не менее понимал, что без взаимопроникновения учителя и ученика решить пути совершенствования индивида крайне трудно.

Впоследствии это стало мечтой каждого педагога суметь как можно полнее раскрыть возможности и способности каждого ученика, развить его неповторимую индивидуальность. Однако долгое время осуществление этого было затруднено тем, что приоритетным направлением воспитательной деятельности избиралось формирование в ребенке, прежде всего, социального начала. И лишь, пожалуй, в практике свободного воспитания реально стал возможен акцент в сторону поддержки становления в растущем человеке ярко индивидуального, что призвано стать ему самим собой и добиться благодаря этому жизненного успеха. И повышение роли процесса воспитания в формировании индивидуальности детей возможно только в том случае, если педагог-воспитатель осознает сущность индивидуальности, условия и средства ее развития.

О трудности задачи, что связана с воспитанием, писал и Ж.-Ж.Руссо («Эмиль, или о воспитании»): *«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 подготавливать все окружающее, показывать ему только такие предметы, какие ему следует видеть. Внушите всем уважение к себе, прежде всего, заставьте полюбить себя, дабы каждый старался делать то, что вам нравится. Вы не овладеете ребенком, если не овладели всем, что его окружает; а авторитет ваш никогда не будет полным, если не основан на уважении к добродетели. Защищайте слабого; покровительствуйте несчастному. Будьте справедливы, человеколюбивы, благотворительны.*

Не ограничивайтесь милостыней; любите ближнего; дела милосердия успокаивают большие 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» [386, С.61].

Исходя из этого посыла, по мнению педагогов-гуманистов, именно свободная школа может создать предпосылки для осуществления таких принципов гуманистического образования, как:

- предоставление свободы как возможности для ребенка реализовать свой внутренний потенциал;
- обеспечение свободы выбора как права ребенка на реализацию своей субъективности в принятии решений;
- отказ от всех манипуляций ребенком;
- индивидуальное целеполагание как проектирование личности ученика в ходе образовательной деятельности;
- развитие опыта ребенка как средства его личностного роста.

При этом свободное воспитание предполагает учет психологических и возрастных особенностей воспитанников, в процессе которого решается одна из главных воспитательных проблем: выбор взаимодействия с детьми, когда принимается во внимание формирование у детей психологического чувства взрослости. А оно, как известно, проявляется через стремление у детей к автономности и самостоятельности; отстаивание права на собственную линию поведения; желание, чтобы взрослые относились к ним как к себе подобным.

Педагоги-гуманисты в своей работе с детьми всегда учитывали универсальное правило свободного воспитания: актуальные обязанности ребенка не должны превышать его актуальных возможностей, в то время как актуальные права не должны быть меньше актуальных возможностей. Соблюдение этого правила, как считали они, в конечном счете, способствует тому, что организация взаимодействия с ребенком делает воспитательный процесс более адресным. Поэтому, чтобы помочь детям в преодолении объективных трудностей, воспитатель должен, по крайней мере:

- показывать свою готовность слушать и понимать;
- помнить, что каждый ребенок имеет право на личную жизнь;

- быть готовым к тому, что дети не обязаны следовать даваемым советам;
- никогда не нарушать своих обещаний.

В свое время Л.Н.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 Л.Н.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, русский мыслитель с самого начала выдвигал императив о недопустимости навязывания педагогом своей воли детям [417].

И в педагогическом наследии К.Н.Вентцеля можно ясно увидеть проблему педагогической организации развития свободной творческой индивидуальности. В связи с этим он утверждал, что сколько существует детей, столько должно быть и систем воспитания [76].

Таким образом, основанием педагогического процесса, по мысли, педагогов-гуманистов, должно стать: уважение к личности ребенка; признание свободы и прав ребенка; обращенность педагога к миру ребенка (его идеалам, интересам, стремлениям и т.д.); актуализация в процессе личностного развития ребенка его самопознания и саморегуляции; поддержка во всех ситуациях «Я» ребенка; стимулирование его активности и самостоятельности, а также субъектной позиции в жизни.

В связи с этим определяются и приоритеты воспитания, выдвигаемой гуманистической педагогикой, которая направлена в контексте свободного воспитания на то, чтобы способствовать реализации природы каждого ребенка, стремящегося к свободе, личностному развитию и к потребности взросления. В этом, собственно, и видится высший смысл свободного воспитания и его главное предназначение.

Например, педагогика Р.Штейнера 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.

Более того, по глубокому убеждению Р.Штейнера, подлинное воспитание должно состоять в стремлении избегать всяческих вторжений в область личности и предоставлять возможность ей самой осуществлять то, предпосылки чего закладываются педагогом, что выражается во «взрывлении им почвы» для самопознания и самоанализа ребенком своего «Я». Вот почему в практике вальдорфских учителей на первый план выходит сбережение индивидуального в каждом ребенке, ведя его к моменту (по мысли Штейнера, им является половое созревание) обретения подлинной свободы [547].

Перед педагогом свободного воспитания, таким образом, стоит задача не игнорирование актуальных состояний ребенка, а как можно более полное согласование педагогической организации развития растущего человека с устремлениями и желаниями самого взрослого. Именно такой подход по своей сути и способен заложить основы глубинной духовной общности учителя и ученика. В атмосфере взаимопонимания, взаимодействия, сотрудничества, в условиях принятия ребенка таким, каков он есть, педагог-гуманист делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, которая будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Отсюда, свободное воспитание как парадигма гуманистической педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим едино-

мышленником и соратником, превратить его не просто в равноправного участника, но и соавтора собственного образования. Как показывает практика существующих свободных школ, педагогический процесс организован в них таким образом, что ребенок познает себя как человека; проявляет свою истинную индивидуальность, проявляющееся в его способности к самоосуществлению (стать и быть самим собой); познает и усваивает истинно человеческое; проявляет творческое отношение к себе и своему бытию, к социальному и природному окружению, при этом вокруг него нейтрализованы источники, способные провоцировать его на асоциальные действия и поступки.

Об этом, в частности, хорошо писал К.Н.Вентцель, который считал, что целям воспитания должен служить весь строй жизни свободной школы *«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»* [76, С. 74].

Что касается Ж.-Ж.Руссо, то для него роль воспитателя представлялась необычной и своеобразной: последний ничему не учит ребенка, но 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»* [350, 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. Отсюда, главной задачей, которой следует руководствоваться в учении – это развивать ум ребенка и способность ему самому приобретать знания, а не вдалбливать их готовыми.

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.

Первая же трудность, с которой сталкиваются сегодня учителя, решившие работать в свободной школе, 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.

М.Монтессори всегда считала, что позицией учителя на первом плане 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 М.Монтессори, у учителя четыре – в зависимости от ситуации: 1) постоянно хвалить ребенка (что на деле означает безусловное его принятие); 2) ненавязчиво направлять ребенка (предоставления 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 [293].

О любви к ученикам как решающим значением для успеха обучения в школе Толстой также считал одним из важнейших качеств. Хрестоматийными являются ныне его слова о том, что *«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»* [391, С. 57].

Надо отметить, что центральным местом воззрений Л.Н.Толстого являлась идея **духовного роста человека**. Для педагога-гуманиста содержание жизни каждого человека состоит в постоянном выборе поступков, преодолении противоречия между необходимостью сохранять и утверждать себя как личность («Я») и стремлением к нравственным, бескорыстным действиям. По Толстому, обретение нравственного смысла жизни – это источник психического здоровья и творческой энергии. В частности, он пишет: *«...я полагаю, что первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, - это ответ на вечные и неизбежные вопросы, возникающие в душе каждого приходящего к сознанию человека. Первый: что я такое и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что, всегда и при всех возможных условиях, дурным?»* [417, С. 206].

Как считал К.Н.Вентцель, 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

непременной 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.

Педагогу в свободной школе отводится особая роль. Он должен, по мнению Вентцеля, побуждая ребенка к смелому поиску, помогать ему самостоятельным творческим путем *«доходить до раскрытия законов нравственности, открытия истины и воплощения красоты»* [77, С.41]. Поскольку отношения между воспитателем и воспитанником строятся в форме «свободного духовного общения», педагог становится «другом, братом ребенка, его старшим товарищем». Неудивительно поэтому, что педагоги-гуманисты считали: в качестве *«постоянных учителей свободная школа будет приглашать только тех, кого дети полюбили, с которыми они пожелали находиться в постоянном духовном общении»* [77, С. 31].

Очень много в изменении и понимании роли педагога сделал Р.Штейнер. Еще только задумывая свою авторскую школу, он уже знал, что учитель должен быть личностью и поддерживать становление и развитие личности каждого ученика. Он создал свой личностно-ориентированный подход в образовании, который действительно направлен в первую очередь на задачи воспитания и реализации личности ребенка. Приобретению знаний и умений в процессе образования придается уже не первостепенное значение, они ассимилируются в процессе общего развития человека и его индивидуальности.

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.

Этот же аспект, но несколько с другой стороны, рассматривала М.Монтессори, по глубокому убеждению которой в правильно организованном образовательном процессе 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.

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» [540].

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.

Это согласуется с одним из важнейших принципов свободного воспитания – педагогической поддержкой, которая, как показывает вся история гуманистической педагогики, в любых ситуациях является основ-

ной пружиной гуманизации воспитательного пространства, и в любом контексте создает условия для самопознания и самореализации личности, ибо направлена на принятие себя и другого, на конструктивное построение межличностных отношений. В свободных школах можно было наглядно видеть, 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, например, прежде всего, состояла гуманизация воспитательного пространства в школе Саммерхилл.

В русле сказанного вспомним и Р.Штейнеара, который постоянно подчеркивал своим сотрудникам, что успешность педагогической поддержки ребенку, испытывающему проблемы жизнепонимания, всегда будет зависеть от понимания воспитателем сущности своей миссии. Памятуя о том, что каждая личность в потенциале обладает неповторимой внутренней задачей, которая может быть выполнена только самостоятельно, педагог должен помочь ребенку увидеть эту предназначенность и развить силы для ее реализации [547].

Выше сказанное относится и к введению в практику свободного воспитания положения о свободе выбора ребенка, когда 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.**

Как показывает педагогическая действительность, наиболее серьезное препятствие для распространения систем Монтессори и Штейнера заключается в том, чтобы подготовить подходящих педагогов, не только проникшихся принципами этих систем, в которых идея самовоспитания стоит на центральном месте, но и всегда готовых к исследовательскому характеру своей работы. Учителя Монтессори-школы или вальдорфской школы

должны сами знать и уметь все, чему захочет научиться ребенок. Или, по крайней мере, стремиться к этому.

Учитель в свободных школах, кроме поистине энциклопедических знаний по всем областям естествознания и гуманитарных наук, 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 должны иметь все учителя в школах Штейнера и Монтессори. Причем, как считала сама М.Монтессори, на уровне «воплощенного знания», т.е. с умением применить их в любой момент и в любой ситуации.

А для этого учитель свободной школы 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.

На это всегда указывал и Л.Н.Толстой, в дидактических изысканиях которого он выдвигал принцип учета особенностей ребенка и его интересов. Критикуя, в частности, традиционное образование за пренебрежение этим принципом, он сетовал на то, что учитель зачастую невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания. В то время как, по мысли писателя, насколько способ преподавания удобен для учителя, настолько он, затруднителен для учеников. Поэтому необходимо выбирать те методы обучения, которыми довольны ученики. В статье **«Общие замечания для учителя»** он пишет: *«Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того, чтобы он учился охотно, нужно:*

1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и

2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях». И здесь помимо прочего, очень важным Толстой считал (и это он специально подчеркивал): «...чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями» [417. С.131].

Таким образом, учитель не только разрабатывает основные общеобразовательные предметы, он также создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учащимися и учителями, между школой и родителями. При этом учитель не обязательно должен работать по жесткому плану: весь необходимый план, например, по мысли Р.Штейнера, должен быть «прочитан» им непосредственно в каждом ученике. Р.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 Р.Штейнер выдвигал перед учителями задачу быть готовыми ко всему. Основу своей педагогики он видел в том, чтобы учитель был свободным от всякой предвзятости [546].

И все это, по мысли педагогов свободного воспитания должно базироваться на вере в ребенка; данный тезис являлся, по сути, краеугольным камнем гуманистической педагогики и наиболее полным выражением их гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания, однако при этом, М.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.

Р.Штейнер в связи с этим считал немного по-другому, он говорил, что всем взрослым очень важно понять одно: ребенок не «сырье» для формирования чего или кого бы то ни было, он автор, который сам активно рабо-

тает над развитием самого себя, он во многом, в конце концов, сам определяет, каким ему быть; надо лишь предоставить ему в этом свободу. Свободу, которая и жидется, прежде всего, на вере в ребенка. Поэтому свобода в воспитании и представляет собой точку отсчета для создания наиболее благоприятных условий для телесного и душевного развития детей [547]. Имеющиеся сегодня данные позволяют сказать, что отличительными чертами выпускников свободных школ являются: быстрая и хорошая адаптация в различных жизненных ситуациях, стремление к самостоятельному разрешению самых трудных проблем, умение работать индивидуально, свободно общаться и умело распоряжаться своим временем. Благодаря идеям, внесенным М.Монтессори, Р.Штейнером, Г.Винекеном и А.Нейллом в практику свободного воспитания, дети учатся самоуважению, приобретают уверенность в себе и с оптимизмом берутся за новые дела, легко переживая неудачи и временные трудности.

Известно, что антропологическое осмысление проблемы воспитания предполагает обращение к бытийному контексту его жизни. Бытие ребенка протекает как во внешнем, так и во внутреннем мире. Внешне бытие – это пространственная, предметная, временная, природно-географическая, социально-культурная среда жизни детей. Внутренне бытие означает внутренний мир растущего человека, его экзистенциальная сущность. Сюда относится его язык, субъективное восприятие окружающего мира, переживания и личностные смыслы. В связи с этим так важно понимание педагогом сущности внешнего и внутреннего образовательного пространства. Вот почему такое понимание, т.е. проникновение воспитателя в глубины детского бытия является важнейшим методом воспитания в русле философско-антропологических идей, близких теории свободного воспитания. В частности, именно в созданной Р.Штейнером системе образования, построенной на принципе помощи саморазвивающейся личности, оказалась возможной атмосфера понимания ребенка. А понять ребенка это не просто приобрести сумму знаний о нем с помощью разных психолого-педагогических методов (наблюдение, изучение продуктов деятельности, опрос, беседа, диагностирование и т.д.) и зафиксировать их количественно. Понимание представляет собой, прежде всего, особую педагогическую

работу по проникновению в мотивационно-смысловую сферу поведения ребенка.

Очень интересно в этом направлении работала М.Монтессори, которая главной задачей взрослого считала то, чтобы он мог 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. Причем это делается ненавязчиво и в единственной форме – поиск для этих беспокойных детей той интересной работы, на которой они могли бы сконцентрироваться. И третий этап, как бы условный, заключается в том, чтобы просто не мешать ребенку, когда тот занят интересной и полезной деятельностью [293].

Однако большая часть воздействий учителя, по мысли итальянского педагога, должна проходить косвенно, через среду или с помощью правил, который 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.

Педагоги свободного воспитания считали, что учитель всем своим существом должен проникнуться мыслями, что надо уметь предвидеть, каковы будут последствия от подавления самостоятельной деятельности ребенка. Подавляя активность, когда она только начинает проявляться у ребенка, учитель этим как бы затормаживает проявление жизни. И всякое вмешательство воспитателя может быть полезным, целесообразным только тогда, когда оно не задерживает произвольных движений ребенка и не навязывает ему обязательных задач, а, наоборот, содействует дальнейшему развитию этих произвольных проявлений жизни ребенка.

Продолжая эту мысль, отметим, что гуманизация взаимоотношений учителя и ученика в процессе педагогического взаимодействия обязательно включает в себя педагогический оптимизм. Под ним, как известно, понимается вера в потенциальные возможности каждого ребенка, в его

учебные достижения и способности, умение создавать ситуацию успеха во всех проявлениях ребенка и оказывать всяческую поддержку в его самоопределении.

В условиях свободного воспитания 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.

Как показало исследование, учащиеся свободных школ овладевают не только теоретическими знаниями высокого уровня, но и разными практическими навыками во многих областях человеческой деятельности. Кроме того, педагоги в школах Монтессори, Штейнера, Саммерхилл 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 этих 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.

Важно еще то, что и в настоящем времени, живя в стенах своих свободных школ, и в дальнейшем, во взрослой жизни, воспитанники и выпускники 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.

Таким образом, в свободных школах воплотились все основные положения теории свободного воспитания, к которым относятся природосообразность, гуманизм, педагогическая поддержка, диалог, ценностно-смысловая направленность образования, вера в ребенка и т.д. И в каждом из этих положений, как нам представляется, на первый план всегда выходит личность такого педагога, который чрезвычайно серьезно относится к человеческим потенциям каждого ребенка; 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.

Любая школа гуманистической направленности 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 этих школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт движения вальдорфских школ, школ Монтессори, накопленный за 85 лет их существования, показал, что принципы свободной школы могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. И причина здесь в том, что программы этих школ, куда входят широта подхода и междисциплинарность, нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний и информации.

Исходя из выше изложенного, можно увидеть, что в образовательный механизм свободной школы заложены определенные нормы процесса воспитания, неотделимые, в конечном счете, от гуманистической (и вместе с тем и профессиональной) позиции педагога, коими и является следующее:

- любовь к ребенку, и как следствие, безусловное принятие его как личности; душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать, иначе говоря, толерантное отношение к ребенку, проявляющееся в уважении его права быть таким, каков он есть, и не допускать причинения ему вреда;
- уважение достоинства и доверие, вера в свое предназначение каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

- признание права ребенка на свободу поступка, выбора самовыражения; признание его воли и права на собственное волеизъявление (имеется в виду право на «хочу» и «не хочу»);
- признание педагогом равных прав ребенка в процессе взаимодействия с ним;
- умение учителя стать товарищем для ребенка, готовность и способность его быть на стороне ребенка (выступая в качестве своеобразного адвоката), готовность ничего при этом не требовать взамен;
- приверженность диалоговым формам общения с детьми, умение говорить с ними по-товарищески (без «сюсюканья» и без панибратства); умение слушать, слышать и услышать, проявляя при этом эмоциональную устойчивость;
- наличие у педагога коммуникативных умений, обеспечивающих установление педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и группой в целом, с родителями воспитанников и коллегами;
- постоянное проявление эмпатии, позволяющей не только осознавать характер эмоционального состояния ребенка, но и откликаться на его переживания; проявление сочувствия и искреннего содействия ему в решении его проблем;
- наличие у учителя социально-психологической наблюдательности, глубокого понимания каждого ребенка и социально-психологических процессов, происходящих в детской группе;
- ожидание постоянного успеха в деятельности ребенка, отказ от субъективных оценок и выводов, а также готовность оказать сиюминутную помощь;
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в сильных сторонах ребенка, при этом стимулирование у него самоанализа и самоконтроля;
- наличие у учителя качеств к проявлению рефлексии и творчества в педагогической деятельности, влекущей за собой собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить самооценку и свою позицию;

- наличие конструктивных умений, включающих в себя умение планировать деятельность ученика во все режимные моменты;
- наличие организаторских умений, позволяющих организовать как свою профессиональную деятельность, так и деятельность детей;
- наличие у учителя устойчивой педагогической направленности на целостное развитие ребенка, что предполагает наличие гностических умений, дающих возможность познать предмет своей конкретной профессиональной деятельности.

В заключение еще раз обратимся к педагогическому наследию К.Н.Вентцеля, этого пророка свободного воспитания и талантливое теоретика космической педагогики, призывы которого приобретают 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, одно из которых, которое можно принять как завет, нам, педагогам, особенно дорого: *«...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 думать 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»* [76, С. 181].

Призывы К.Н.Вентцеля к провозглашению культа ребенка, так или иначе, связано с развитием воспитательного пространства в условиях свободного воспитания, которое сегодня в практике зарубежной школы представляет собой большое многообразие форм, синтетическое представление чего мы и рассмотрим в следующей главе.

Глава III

Педагогические условия реализации свободного воспитания в зарубежной школе XX века

3.1. Синтетическое представление многообразия форм развития воспитательного пространства зарубежных школ в условиях свободного воспитания

Двадцатое столетие стало веком воплощения на практике тех концепций гуманизации образования, которые вырабатывались на протяжении всей предшествующей истории, а теоретически оформились в конце XIX - первую половину XX века. Одной из важнейших задач в этот период стало создание нового типа школы, которое находилось бы на высоте всех требований, предъявляемых к образованию подрастающего поколения гуманистической педагогией.

При этом сущность образовательного учреждения предполагало создание такой модели воспитательного пространства, где обеспечивались бы все условия для формирования и осознания ребенком собственного личностного опыта, приобретаемого на основе межличностных отношений и обусловленных ими ситуаций. Сюда же входит и выработка жизненной позиции, проявляющейся в форме смыслов творчества и саморазвития, а также подготовка сегодняшнего ребенка и завтрашнего гражданина к продуктивной жизнедеятельности.

Создаваемые в прошлом и сегодня воспитательные пространства в контексте теории свободного воспитания в основу своего целеполагания обязательно закладывают экзистенциально-гуманистический подход, который активизирует внимание на проблемах ценностно-ориентированного поведения, свободы выбора, ответственности, ценности, творчества и самоактуализации. И стержнем этого подхода является формирование у ребенка способности управлять своим развитием. Поэтому основополагающим принципом любой свободной школы является культивирование на данном воспитательном пространстве уважения и поощрения внутренне присущего растущему человеку стремления к личностному совершенствованию. Данный принцип, отражающий общественно-

исторические и гуманистические воззрения всех педагогов свободного воспитания, стал, по сути, главным лейтмотивом их педагогических концепций, практическая реализация которых отличалась теми или иными особенностями. Создавая свои воспитательные пространства, М.Монтессори, Р.Штейнер, Г.Винекен, А.Нейлл и другие представители свободного воспитания во главу угла всегда ставили выдвинутую в свое время Монтессори идею «свободы и достоинства», способной придать импульс «духовному воспитанию подрастающих поколений» [255, С. 96].

При этом педагоги-гуманисты опирались, по трактовке Г.Б.Корнетова, на парадигмальный подход. Он, в частности, отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой - рассмотрение воспитания как помощи в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были также и попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе-формирующая парадигма). Предпринятые педагогами свободного воспитания новые концепции, таким образом, ориентировались уже на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «учитель-ученик». Тем самым речь идет о гуманистически ориентированной парадигме - парадигме самореализации личности, при которой воспитание можно определить как «максимально полную самореализацию воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [213, С.133].

Эти условия, в свою очередь, предопределяли образование как воспитание человека-личности, индивидуальности, в чем педагоги гуманисты видели одну из важнейших задач новой школы. В связи с этим и выдвигались на первый план потребности, интересы, идеалы, ценности личности, а также создание необходимых условий, в которых наиболее полно раскрылись бы ее склонности, способности, дарования, реализовались творческие замыслы, творческий потенциал. Исходя из этого, сутью воспитания стал

непосредственный процесс подготовки каждого ребенка к жизни в данном обществе, а также не прекращающийся процесс введения его в культуру. Вот почему одной из целей образования для Монтессори, Штейнера, Нейлла и их последователей являлось формирование полноценной творческой личности. К сказанному следует также добавить, что воспитание они трактовали не нечто существующее ради подготовки к жизни, а, наоборот, воспитание, по их убеждению, – это и есть жизнь, а всякая учебная подготовка к чему-то существует для воспитания. Воспитание, таким образом, становилось по сути своей самоценным, и существовала только для ребенка, для того, чтобы личность его смогла реализовать себя, самоосуществляясь и самореализовываясь. В связи с этим педагоги-гуманисты рассматривали воспитание с точки зрения целенаправленного создания условий для **мотивационно-ценностного развития** растущего человека. В основе такого воспитания лежит система воспитательных отношений, в силу чего на первый план выходят уже не сами условия развития ребенка, а его фактическое место в этих условиях, отношение к ним и характер деятельности в них. Отсюда - процесс воспитания приобретает свободный характер, где идет выработка ребенком своей личной культуры смыслов, то есть: что “значимо для меня”, каков мой индивидуальный вариант отношения к знаниям. А это уже, в силу своей направленности, ориентирует педагогическую деятельность на создание такого воспитательного пространства, в котором наличествовали бы условия личностного роста каждого ребенка, обеспечивались его права на самостоятельную организацию собственной жизни и развития его творческого потенциала.

В процессе практической реализации идей свободного воспитания воспитательное пространство стало рассматриваться как феномен педагогической действительности, который рождался на фоне смены парадигмы общественнознания, а также быстро меняющейся и усложняющейся социальной ситуации. Создаваемая изначально определенными целенаправленными педагогическими действиями, воспитательное пространство в виде сконструированной реальности вносилось как в систему (Свободная школа-община Г.Винкена), так и в среду (школа М.Монтессори), ввиду чего мы можем сказать, что воспитательное пространство способно моделиро-

ваться и развиваться, как и многие педагогические явления. При этом, говоря о воспитательном пространстве, мы имеем в виду образовательное поле, понимаемое современными учеными как специально организованную педагогами совместно с детьми “среду в среде” (Л.И.Новикова). Именно такая среда и создавала в свободных школах не только дополнительные, но принципиально новые возможности развития личности ученика (по отношению к уже имеющимся). С точки зрения исследователей, воспитательное пространство рассматривается сегодня как “временное сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями”. В связи с этим подчеркивается, что если целью воспитания выступает внутренний ценностный ориентир на развитие и самореализацию личности ребенка, то мы имеем дело с гуманитарным воспитательным пространством” (Андреева В.В., Гаврилин А.В.).

Развивающая деятельность на воспитательном пространстве свободных школ формируется в системах “ученик-ученик”, “ученик-учитель” и строится на принципах свободы выбора, систематичности, доступности для всех возрастов, а также самоуправления и личностной направленности. Вот, например, как это осуществляется в школах Монтессори в соответствии с ее концепцией о свободном развитии ребенка, подготовка среды (а в связи с этим и подготовка учителя), которая 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 созидательной 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.

Анализ научных публикаций о воспитательном пространстве позволил нам более содержательно раскрыть в данном контексте практику педагогов-гуманистов, поскольку мы отталкивались от следующих положений:

- пространство - это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- воспитательное пространство не складывается само по себе, а рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации детской жизни и воспитания при условии, если является пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо найти ответы, если дети воспринимают его как собственную территорию, за которую они несут ответственность;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельно-

сти, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды.

Основной характеристикой воспитательного пространства свободных школ является его активность, под которой понимается способность поддерживать на этой “территории” достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности. Активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого ребенка не только возможностью встреч с новыми предметами и явлениями, но и высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Приступая к исследованию воспитательных пространств, создаваемых педагогами свободного воспитания, мы и решили для начала определить суть данного понятия, которое в современной трактовке (Д.В.Григорьев, И.В.Кулешова, Н.Л.Селиванова, Е.Н.Степанов) рассматривается как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается в среде жизнедеятельности детей и взрослых усилиями социальных субъектов различного уровня (индивидуальных и коллективных) и которая способна выступать интегрированным условием личностного развития человека. При этом воспитательное пространство в контексте теории свободного воспитания будет наполняться гуманистическим содержанием только в том случае, если жизнь ребенка в каждый ее момент (здесь и сейчас) станет абсолютной самооценностью.

Поставив перед собой задачу раскрытия многообразия форм развития воспитательного пространства зарубежных школ в условиях свободного воспитания, мы изучили и проанализировали педагогические концепции из опыта практической деятельности различных педагогов-гуманистов. Наш выбор был обусловлен, прежде всего, тем, что созданные ими свободные школы обладают стройностью педагогических систем и успешной работой этих школ, прошедших испытание временем и добившихся общественного признания.

Как уже было отмечено, воспитательное пространство свободной школы существенно отличается от традиционной, зачастую авторитарной шко-

лы, в которой превалируют контроль, субординация, произвол взрослых и т.д. В то время как свободные школы изначально создавались на идеях *свободы* (предоставление миру детства возможности выбрать свой путь); *равенства и единства* (единое сообщество взрослых и детей); *диалогизма* (продуктивное взаимодействие учителя и ученика); *принятия* (независимо от оценок детскости и взрослости человек принимается таким, каков он есть); *соразвития* (гармонизация внешнего и внутреннего «Я», определяемый обоюдным суверенитетом со стороны взрослых и детей).

Все это в целом и обеспечивает по сей день успех практики свободной школы, чему способствуют следующие факторы:

1. Приоритет развитию фундаментальных ценностей, составляющих суть и содержание образования, которым придается большое значение.

2. Осуществление организации жизнедеятельности сообщества, ее структуры и характера при прозрачном и ясном руководстве.

3. Поддержка высокого уровня осведомленности и осознания всего, что делается в школе, включая и целей педагогической деятельности и проверка их на всех уровнях школьной жизни.

4. Ответственность всех членов сообщества за свои поступки при ясном осознании своей ответственности.

5. Создание и поддержка непринужденной, неформальной школьной среды, прямо не связанной с преподаванием и обучением, при этом поощрение таких форм поведения, которые способствуют общению и признанию друг друга.

6. Признание и культивирование активной жизненной позиции.

При явной схожести, тем не менее, постоянно возникающие новые школы в начале XX века и в последующие годы в общую картину педагогической действительности вносили и большое многообразие. Так, например, в «Свободной школьной общине» Вилккерсдорф Г.Винекена главной идеей его педагогики было не возвышение культа 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 фор-

мирование у молодых людей умения взаимодействовать друг с другом без противопоставления интересов индивидуума и общины [90].

У А.Нейлла же мы видим обратное: в его школе Саммерхилл культивировались, прежде всего, свобода и отсутствие моральной дисциплины. Здесь принципиально не допускалось навязывание учителем своей (пусть и разумной) воли детям; на данном образовательном пространстве ученику предоставлялась свобода воспринимать то учение, которое было согласно с его требованиями [519].

Что касается М.Монтессори, то она сумела в своей школе соединить максимально возможную индивидуализацию учебно-воспитательной деятельности с четко продуманной и умело инструментированной программой развития ребенка, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе побуждения и поддержания детской активности [289].

В педагогической концепции Р.Штейнера искусство воспитания было связано с социальными задачами образования. В его авторской школе нашли воплощение те идеи, которые являются актуальными и по сей день, например такие, как: определение схемы воспитания, основанной на возрастной периодизации и соответствующего этим периодам содержания и методов воспитания, или выделение особой роли классного учителя как главного педагога-воспитателя ребенка [472].

Что касается первых еще «новых школ», то наиболее известной среди них была школа-интернат для мальчиков Абботсхолм, основанная в 1889 году доктором Сессилем Редди. Он создал ее в противовес английским «паблик скулз» (Гарро, Регби, Винчестер, Итон, Малборо, Клифтон, Чартерхауз) с их односторонним культом спорта и недостаточным интеллектуальным воспитанием. По мнению С.Редди, несмотря на очень высокую плату, эти школы не обеспечивали того образования, на которое претендовали родители и сами учащиеся. Редди решил создать школу, которая воспитывала бы людей нового типа, всесторонне развитых, настоящих джентльменов, имеющих организаторские способности и живущих и работающих бескорыстно для других.

Именно об этой школе в европейской прессе впервые заговорили как о «новой школе». Поводом послужили две книги, обратившие на себя общее

внимание. Первая принадлежала перу французского социолога и педагога Э.Демолена с эффектным названием «От чего зависит превосходство англо-саксонской расы». Демолен восторженно описывает в своей книге свои впечатления от посещения необычной школы и делает вывод, что успехи англичан во всех областях объясняются тем вниманием, которое они уделяют проблемам образования руководящей элиты. Вторая книга, написанная немецким педагогом Г.Литцом, носила загадочное название «Emlohstobba», что представляло собой анаграмму названия местности, где расположена школа С.Редди: Abbotsholme. Книга, написанная в восторженных тонах, вызвала большой интерес среди педагогической общественности. И Э.Демолен, и Г.Литц создают позднее во Франции и в Германии свои школы по примеру Абботсхолма (L'Ecole des Roches; система частных сельских воспитательных домов для мальчиков и юношей – Ильзенбург, Хаубинда, Биберштейн). Первой школой, последовавшей в Англии примеру Абботсхолма, была Бидельская школа (Bedales School), основанная Джорджем Бэдли. Впоследствии было основано еще несколько школ по абботсхолмской программе: Клейезморская школа (Clayesmore School) и Вестдаунская школа (Westdowns School).

Абботсхолм, также как и другие вышеназванные школы, расположен в сельской местности, что обусловлено взглядами Редди на общение с природой, как на решающий фактор правильного развития личности. Не случайно эта характеристика была названа в числе одной из определяющих по отношению к «новым школам». Важной чертой «новых школ», таким образом, было предоставление детям возможностей не только для учебы, но и разнообразного досуга на свежем воздухе, игр, спортивных занятий, а также для организации труда и творческих занятий. В связи с этим школа Абботсхолм имеет в своем распоряжении все необходимое для физического труда и здоровой жизни на лоне природы – луга, лес, холмы, сады, пахотные поля, реку, разнообразные мастерские. То же самое можно сказать и о школе Саммерхилл, расположенной на территории, где предоставлены хорошие возможности для отдыха и восстановления сил. Для этой школы характерной является атмосфера, соответствующая для летних лагерей отдыха. Есть имеется основное, или главное здание, где живут дети 10-13

лет, там же находится и их классная комната. Напротив дома – огромное шахматное поле с большими фигурами, чуть поодаль – знаменитое буквое дерево с качелями-лианой. За домом – бассейн и маленький лес. Направо в саду располагаются домики для остальных детей. Старшие дети живут в отдельных комнатах. К востоку от главного здания – поле, где устраиваются игры в волейбол и другие спортивные игры. В школе есть гончарная, столярная и слесарные мастерские. Есть помещение для кафе и театра, уроков музыки, компьютерный класс. Как отмечается в отчете Инспекторов британского правительства, *«Ученики Саммерхилла проводят немало времени на свежем воздухе. Дети ведут активный, здоровый образ жизни и соответственно выглядят»* [519, С.83]. Но что еще более восхитило их, это то, что у воспитанников Саммерхилл в большинстве своем отмечалось единство слова и дела. При этом они также отметили наличие такого не часто наблюдаемого в традиционной школе качества, как самостоятельный поиск в решении учебных задач, нестандартность подходов, а также добросовестное выполнение общественных поручений. Все это наглядно показывало, как в процессе организации межличностных отношений и общественного поведения осуществлялось воспитание активной личности.

Следует отметить, что в качестве желательной характеристики для «новых школ» часто называется принцип совместного обучения. Однако не все школы придерживались этого принципа. Если, например, С.Редди придерживался взгляда, что подростки и юноши должны находиться исключительно под мужским влиянием, то школы Дж.Бэдли, А.Нейлла, Г.Винекена строились на принципе совместного обучения. В частности, Нейлл был убежден в том, что *«школьное образование должно быть совместным, потому что жизнь совместна... Дети обоих полов, растущие отдельно, часто оказываются не способны любить»* [518, С.63]. Он считал, что при подлинно совместном обучении, при котором мальчики и девочки не только сидят вместе за партами, но и живут в одном здании, практически исчезает нездоровое любопытство детей друг к другу.

На время становления свободных школ витала также такая важная идея как организации трудовой деятельности детей, превращения школы в

школу труда и школу жизни. При этом педагоги-реформаторы старались найти соответствующую форму воплощения теории об организации трудовой деятельности детей в жизненную практику. Поэтому организация ежедневного ручного труда также стала одним из обязательных признаков «новых школ». Сравним для примера те же Абботсхолм и Саммерхилл с этих позиций. С.Редди придавал большое значение трудовому воспитанию. Если утренние часы отводились урокам, то послеобеденное время практически полностью было посвящено ручному труду и физическим упражнениям. Он старался придать трудовой деятельности детей в школе общественно-полезный характер. Учащиеся сами обустроили свою школу: сделали дорожки, покрасили заборы и стены; научившись основам столярного и плотницкого дела, сами изготовили немало мебели для школы; создали свою конюшню и научились ухаживать за лошадьми; устроили крокетные и теннисные площадки и т.д. В Саммерхилле также были созданы условия для ручного труда детей. Однако ручной труд рассматривался Нейллом лишь как средство, которое должно помочь ребенку в самоопределении и самореализации. В воспитательной системе Нейлла не было систематического общественно-полезного труда. В этом плане школа Нейлла заметно проигрывала по сравнению с другими «новыми школами». Следует отметить, однако, что Нейлл организовывал трудовую деятельность детей только на основе диалога; ему чрезвычайно было важно, чтобы дети подходили к пониманию необходимости общественно-полезного труда **осознанно**. И когда его усилия, увы, не приносили результатов, он отступал, ибо верен был себе до конца: ребенок всегда должен быть свободен в своем самоопределении. Поэтому, проигрывая в одном, Нейлл по большому счету выигрывал в другом, а именно в том, чтобы ребенок сознательно принял необходимость труда как неотъемлемой части жизнедеятельности человека [306].

Позитивным аспектом деятельности «новых школ» было стремление преодолеть пороки книжно-вербального обучения, в них проводились интересные эксперименты в области активизации и индивидуализации учебного процесса. Р.Штейнер, С.Редди и другие размышляли в связи с этим, что для того, чтобы гармонично развить все силы ребенка, нужно, чтобы

школа не была искусственной средой, в которой соприкосновение с жизнью возможно только через книги; но была бы миром реальным и практическим, как можно ближе знакомящим детей с действительной сущностью вещей. Именно поэтому детям в Вальдорфской школе, Абботсхолме или в Бидельской школе предлагался широкий круг предметов, но обязательным была, прежде всего, их практическая направленность.

Одним из оригинальных воспитательных пространств представляла собой исправительная школа «Маленькое содружество» выдающегося английского педагога и психоаналитика Гомера Лейна. Эта школа стоит несколько особняком от всех «новых школ», о которых мы вели речь выше. Это была сельскохозяйственная община, в которой мальчики-правонарушители нашли новые общественно-значимые ценности, одной из которых было предоставление ребенку свободы быть самим собой, что являлось, по сути, настоящим и единственным лекарством от криминальности. Воспитанники этой сельскохозяйственной общины как субъекты воспитательного пространства создавали нормативный кодекс, который и утверждался тем сообществом, в котором они сами и жили. Здесь они создавали свою собственную жизнь, как и жизнедеятельность всего коллектива, в котором каждый ребенок в отдельности отвечал сам за себя, а общество отвечало за своего члена.

А.Нейлл отзывался о Лейне как о «гении понимания детей-правонарушителей и взаимодействия с ними» [518, с.248]. Лейн забирал из лондонских судов самых трудных мальчиков и девочек, асоциальных подростков. Эти «неисправимые» приезжали в «Маленькое содружество» и сталкивались с самоуправлением, любовью и принятием. Заимствовав самоуправление у Лейна, этот метод Нейл затем назвал методом любви и использовал в своей педагогической практике.

Много в этом плане сделал Г.Винекен; его 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. [506].

Возвращаясь к Р.Штейнеру, отметим, что в открытой им 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 выработке 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 [179].

В качестве иллюстрации возьмем, к примеру, одну из вальдорфских школ, открытую в 1980 г. в Южном Девоне (Англия), в которой сущность воспитательного пространства полностью укладывалась в традиционное русло авторской концепции Р.Штейнера, а с другой, отвечала потребностям уже сегодняшнего дня, имея в своей основе, тем не менее, вальдорфский дух. Коллективно было признано, что школа должна, прежде всего, способствовать формированию у детей наиболее значимых качеств – благоговения и энтузиазма. Первое рассматривается как способность воспринимать мир, все окружающее открыто и непредвзято, способность глубоко и всесторонне изучать любое природное или социальное явление без при-

сущих современному человеку скептицизма и недоверия. Что же касается энтузиазма, то он трактуется как желание «войти в мир», погрузиться в глубины жизни и обрести свое место в ней. Если у детей, считают педагоги этой школы, сформированы названные качества, то им легче выстоять в условиях сложного сегодняшнего общества с его цинизмом, жестокостью, аморальностью и погоней за материальными благами.

Окидывая взглядом воспитательные пространства, на которых нашло свое воплощение истинное, а не мнимое, декларативное воплощение доктрины свободного воспитания, рассмотрим в рамках исследования тот вклад в комплексное изучение проблемы создания воспитательного пространства, который дает опыт реализации теории свободного воспитания в зарубежных образовательных учреждениях. В какой форме и каким образом воплощаются в современной педагогической действительности идеи свободного воспитания, можно увидеть на примере ряда зарубежных образовательных учреждений (наиболее известных из которых, по крайней мере, насчитывается более ста), таких, как: школа «Тамарики» (Новая Зеландия), Школа Песталоцци (Эквадор), Мирамбика (Индия), Демократическая школа Хадера (Израиль), система школ Садбери Вэлли Скул и т.д.

Свободная школа «Тамарики»

Эта школа была создана в 1966 г. в г. Крайстчерче группой родителей, уже имевших опыт педагогической работы, которые были заинтересованы, прежде всего, в обеспечении детям благоприятной среды развития, где поддерживалось бы душевное здоровье ребенка и признавались его индивидуальные потребности. В их порыве скрывался вызов порочной системе образования традиционной школы, в которой насаждалось послушание авторитарным режимам, вот почему в основу своей программы педагоги положили такие пункты, как:

- уважение каждого ребенка как полноценной личности, у которой есть своя собственная модель развития, свой темперамент и личные предпочтения в жизни;
- приоритет эмоциональному и коммуникативному развитию в ходе обучения;

- важность игры как способа обучения и воспитания ребенка.

«Тамарики» существует как начальная школа полного дня на 60 учеников, где учатся дети в возрасте от 5 до 12 лет. В связи с ростом желающих в г. Спрингхилле была открыта школа на 20 учеников.

Перед школой Тамарики стоят две стратегические цели:

- предоставление каждому ребенку, согласно его природе и способностям, возможности вести лично его удовлетворяющий образ жизни, а также быть деятельным и полезным членом сообщества;

- создание такого образовательного пространства, которое воспитывает всех членов сообщества.

В связи с этими целями педагогический коллектив определяет и средства по их достижению, которые во многом отличаются от практики традиционной школы, тем самым создавая особый статус Школы Тамарики. Тезисно они выглядят следующим образом.

1. Основой познавательного развития ребенка является его эмоциональный и социальный рост. Эта стратегия накладывает отпечаток на характер «Тамарики», представляющей собой своеобразную большую семью, где повсеместно и постоянно обеспечивается поддержка и поощрение всем ее членам. Набор в школу до 60 человек оправдан тем, чтобы дети хорошо знали друг друга и общались свободно и независимо от возраста и пола.

2. Взаимоотношения строятся только на принципе диалога, доходящего до установления близких отношений между учителями и учениками и между самими детьми. Деятельность учителя направлена на «эмоциональное возвращение» (emotionally nurturant) учеников, которое заключается в установлении душевного контакта с ребенком в качестве естественной нормы поведения.

3. Полноценное вовлечение учащихся в структуру самоуправления детского сообщества, в котором созыв общешкольных собраний имеет приоритет перед любой другой деятельностью.

4. Дети имеют право на свободное посещение занятий, означающее на деле то, что обучение ученика идет в значительной степени под его соб-

ственным контролем и в соответствии с его уникальными особенностями развития.

5. Отказ от нормативных тестов и экзаменов, а также всякого рода соревнований как нежелательного аспекта учебной деятельности. Анализ роста идет только по одному критерию: собственные достижения «в прошлый раз» и с тем, что намечено.

6. Игра считается их **работой**. При этом уважается потребность ребенка иногда быть пассивным и не проявлять особой активности.

7. Всяческое поощрение присутствия родителей в школе на протяжении всего учебного дня, а также малышей-дошкольников.

Таким образом, образовательная система, принятая в школе Тамарики, направлена на создание педагогической поддержки ученикам в помощи их развитию и определению своих собственных ценностей и убеждений, а также на воспитание в ребенке уважения и отзывчивости к слабостям конкретного человека, семьи или группы людей, имеющих ценности и установки, которые отличаются от его собственных.

Школа Песталоцци

Школа Песталоцци была основана супругами Ребекой и Маурисио Уайлд в 1979 г. близ г. Киото в Эквадоре, которая представляла собой поначалу детский сад с четырьмя воспитанниками, затем как частная школа. Названная в честь швейцарского воспитателя, ее по истечению времени стали называть просто «Песта». В 1986 г. по просьбам родителей и студентов было открыто второе отделение, и на сегодняшний день там обучаются 190 человек в возрасте до 18 лет, из которых сорок воспитанников посещают детский сад, сто двадцать – начальную школу, и около тридцати обучаются в среднем звене. Эти три отделения приблизительно соответствуют фазам развития, в течение которых они развиваются в соответствии со своими потребностями.

Сама школа находится на экваторе, на высоте две тысячи пятьсот метров в Андах, на краю равнины, окруженной горами, общий вид чего представляет великолепное зрелище. Каждое отделение школы имеет свое здание и площадку для занятий и игр.

Все дети обладают здесь большой свободой, однако основатели школы Песталоцци не выпячивают этот факт с точки зрения противопоставления ее традиционному учебному заведению, называя и описывая свое детище просто как «активную» школу. Ее определяют две отличительные особенности: во-первых, то, что дети имеют возможность самостоятельно экспериментировать, исследовать и получать опыт, и, во-вторых, всем им позволено удовлетворять свои собственные интересы в ущерб тем инструкциям, которые так или иначе исходили от взрослых. В уставе школы это называется «неуправлением со стороны взрослых». Уайлды убеждены, что школа должна лишь создавать мотивацию и обеспечивать педагогическую поддержку, детям же должно быть позволено принимать свои собственные решения в отношении всего того, что им было представлено.

Начиная с десяти лет, дети получают возможность три раза в неделю выходить на работу. Особо популярными считается прислуживание в магазинах и ресторанах, а также уход за животными. Подобный вид работы воспитанники называют «тробайо». И если у подростка есть желание заниматься «тробайо», то ему приходится доказывать умение принимать самостоятельные и правильные решения, при этом неся ответственность за все свои действия. Однако есть дети, которые испрашивают разрешения на выполнение «тробайо», в силу того, что не могут найти себе занятия по душе, поэтому ищут некую новизну на стороне, хотя это и не является аргументом для получения разрешения. Для педагогов важно, чтобы ребенок умел развивать собственные возможности и учился извлекать для себя пользу «здесь и сейчас». Вся жизнедеятельность детей организована таким образом, чтобы следовать основному постулату - жить, чтобы учиться.

Мирамбика

Мирамбика, в которой в настоящее время учатся около 200 учащихся и работают чуть более 50 учителей, находится в университетском городке Шри Ауробиндо Ашрам в Новом Дели. Помимо собственно школы, она включает в себя научно-методический центр, отдел снабжения и научно-исследовательский отдел, и все это представляет собой оригинальное здание, состоящее из двенадцати небольших площадок, окруженных комна-

тами в форме квадратов и равносторонних треугольников, составляющих в конечном счете огромный шестиугольник, окруженный большим открытым пространством с прудом и деревьями. Все здание имеет разноуровневое решение от одного до четырех этажей. Здесь имеются как обычные классные комнаты, так и библиотека, гимнастический зал, лаборатория, комната искусств и т.д.

Мирамбика функционирует в духе свободной школы, в которой главной ценностью является свобода каждого члена сообщества, но свобода не от внешних обязательств и ограничений, навязанных извне, а внутренняя свобода, предполагающая освобождение от собственных пороков. Этот принцип представлен в виде истинного учения, которое предполагает, что ничего не может быть выучено, а только постигнуто разумом и душой. Воспитанники учатся в соответствии со своей природой и приобретают тот или иной опыт согласно только своим интересам. И педагоги в своей деятельности должны отталкиваться в своей работе с ребенком от того опыта, который наработал последний. Иными словами, детей учат прислушиваться к своей внутренней правде.

На деле это означает то, что дети выбирают учебные предметы по своему усмотрению, а также и свой собственный метод по изучению и усвоению учебной дисциплины. Учителя, естественно, не остаются в стороне и тщательно проверяют продвижение ученика, с одной лишь целью, чтобы всегда поддерживать мотивацию ребенка к учению.

Дети приходят в школу в 8.15, и каждый день начинается с физических упражнений, с тем, чтобы получить заряд бодрости на весь текущий день. Затем следует завтрак и после него, в 9.15 учащиеся расходятся по своим комнатам, где начинают готовиться к занятиям, подготовка к которым включает в себя уборку помещений и приготовление материалов к урокам. Далее следуют математические дисциплины как самые трудные для усвоения предметы, и затем до 12 часов идет работа по проектам. Над проектами работают группами по различной тематике, будь то литература, анатомия, мир лошадей, Египет, рационализаторство, проекты по усовершенствованию школы или создание моделей зданий и т.д. В 12.45 следует

обед, после которого начинаются занятия по Хинди. По пятницам дети посещают клубы по интересам, где занимаются искусством, спортом, наукой, гончарным делом и т.д.

Любой вид деятельности, которой занимаются дети в Мирамбике, направлен в сущности на то, чтобы достичь эмоциональной раскрепощенности, психической устойчивости и жизнестойкости.

Демократическая школа Хадера

Школа Хадера основана в 1987 г., ее посещают 350 человек. И хотя она является государственным учебным заведением, родителям тем не менее приходится вносить около 600 фунтов в год на дополнительные расходы школы. Несмотря на это, желающих поступить в Хадеру нет отбоя. Одной из отличительных от традиционных черт этой школы является то, что она всегда находится в стадии становления в направлении демократизации, которая выражается в устойчивой системе детского самоуправления, имеющего право подвергать сомнению все решения, исходящие от администрации. Это связано и с самим учебно-воспитательным процессом, который предполагает свободное посещение уроков, выбор курса обучения и учителя, занятия с чужими учителями вне школы, посещение занятий в других учебных заведениях и даже самостоятельно. Посещение школы Хадера возможно с четырех лет. Расписание занятий насыщено учебными предметами, которые учащиеся выбирают добровольно. Урок номинально длится 40 минут, однако без звонков и без соблюдения времени, что тем не менее не создает никакого напряжения ни в классах, ни вне их. Просто все учащиеся заняты делом, деятельность не регламентирована и зависит лишь от мотивации детей. Для непосвященных это кажется нелепым, однако результатом является лишь одно: активность детей за все время их пребывания в стенах школы в течение учебного дня.

Каждую неделю заседает школьный парламент, где решаются все возникающие вопросы, причем посещение его также добровольное, куда ходят заинтересованные в своих проблемах на данный момент. Школьный парламент состоит из различных комитетов: Президиум, комитет Правосудия, комитет Финансов, Комитет по выборам, Библиотечный комитет, Ко-

митет музыкальной культуры, Компьютерный комитет, Хозяйственный комитет, Комитет по организации праздников. В начале учебного года проходят выборы в комитеты. На Комитеты и на Парламент в ходе заседания возлагается издание правил и законов школы, которые, однако, нигде специально не публикуются и не вывешиваются, а передаются в устной форме в силу необходимости.

Самоуправление играет очень большую роль в жизни школы Хадера, однако на первом месте стоит феномен свободы выбора как главной ценности для каждого ее члена.

Итак, подытоживая сказанное, добавим, что на воспитательных пространствах, функционирующих в условиях свободного воспитания, педагоги делают все возможное, чтобы у растущего человека могли развиваться компенсирующие качества, способные стать опорой в его дальнейшей жизнедеятельности. Об их недостаточной развитости свидетельствуют чувства ущербности и неполноценности, которые проявляются у ребенка во взаимоотношениях с другими людьми, а также амбициозности. Поэтому критерием полноценного развития человека является его способность к полезной деятельности в обществе, а также в примирении его разума с реалиями жизни. Монтессори, например, проводя в жизнь принцип индивидуального подхода к каждому ребенку, вместе с тем выступала и за общественный характер воспитания, в чем она видела важный педагогический и социальный смысл. Поскольку, как она считала, в реальной жизни все люди зависят друг от друга, то процесс самоактуализации ребенка возможен лишь в рамках этой взаимной зависимости. Таким образом, реализуя свои педагогические идеи в «Домах Ребенка», она вместе со своими последователями осуществляла такие важнейшие задачи как социальную и педагогическую.

Сегодня свободные школы занимают среди других инновационных начинаний особое место, так как представляют педагогическую традицию, существующую в Европе и за ее пределами уже более восьмидесяти лет и обладающую огромным практическим опытом, притом опытом интернациональным. Гуманистическая педагогика явление не сугубо

немецкое, французское или вообще европейское, за ней стоит общечеловеческий культурный импульс, актуальный именно для нашего времени. Школы Монтессори, Штейнера, Нейлла, целая система школ Садбери Вэлли Скул представляют собой сегодня один из вариантов гуманной школы и уже только поэтому у них многому можно и нужно учиться. Более того, как показало исследование феномена свободного воспитания, свободная школа никогда не находилась на периферии педагогического сознания, поскольку те ценности, что в ней исповедуются, в той или иной части, присущи любой традиционной школе, например, идеи гуманизации и индивидуализации образования, приоритет экзистенциального самоопределения личности, внимание к ребенку как субъекту образования и т.д.

В заключение отметим, что вокруг свободных школ зачастую нагромаждаются различные слухи и мифы, имеющих, как правило, лишь негативный оттенок. В чем только не обвиняли создателей этих школ и их последователей (а по большому счету, значит, и детей): и в бездумной вседозволенности, и в отсутствии почитания религии, и в ненависти к окружающим, и в сквернословии и нечистоплотности, в анархии и бездельничании, в полной безграмотности и отсутствии всяческого интереса к учебе и т.д. и т.п. Однако все это развенчивалось простой статистикой: из стен свободных школ не вышел ни один преступник, и ни один ребенок, вкусивший истинную свободу в своей школе, не имел впоследствии даже причины думать о суициде; и все выпускники без исключения, как правило, находят свое место в жизни, то место, которое помогает им жить в удовольствии, или как говорил Нейлл, в счастье.

3.2. Историко-культурный опыт организации жизнедеятельности детей в свободных школах за рубежом

XX век с его сложностями и противоречиями привнес в педагогическую действительность один из важнейших императивов, выдвинутый, как уже было отмечено, философией экзистенциализма: «Человек, пробудись!», тем самым возбуждая новый интерес к активной деятельности ребенка в процессе собственного развития. Речь идет о воспитании у подрастающего

поколения активной жизненной позиции, в которой активность рассматривается как непереносимое условие развития способностей и дарований детей, а также достижения личностного успеха. Многие педагоги-гуманисты были увлечены идеями экзистенциалистов и приняли этот тезис в качестве руководства к действию. Создавая свои авторские школы, они уже знали изначально, что в них не будет элементов жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности жизнедеятельности детей, а во главу угла они поставят активность ребенка, поскольку именно в этом они видели одно из основных условий его развития. При этом главную задачу своих концепций свободного воспитания они видели в превращении деятельности детей в самостоятельность (самоуправление), а дисциплину – в самодисциплину (самостоятельность). Как писал Л.Гурлитт: *«Кто желает воспитать детей к деятельной жизни, дать им возможность развить все силы, познать настоящее счастье, тот должен как можно раньше предоставить их собственному самостоятельному творческому стремлению»* [133, С.48].

Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи и многие другие представители гуманистической педагогики исповедовали принцип включенности в естественный ход времени, тем самым провозглашая право ребенка на сегодняшний день, на полноту проживания каждой минуты, будучи самим собой. Сами педагоги свободного воспитания считали, что в воспитании личности незыблемым должно быть то, чтобы для ребенка активное проявление себя стало жизненной потребностью, в связи с чем основная задача школы сводилась бы к тому, чтобы способствовать этому устремлению, чтобы дать его уму своеобразный толчок и развить в нем склонность к размышлению и творчеству. Подобное отношение к воспитанию является центральным и в современных отечественных концепциях воспитания. Например, в опыте организации жизнедеятельности детей в школах Монтессори, Штейнера, Саммерхилл можно увидеть целый ряд рациональных идей, которые определяют возможности и перспективы использования данного опыта в практике школы. Рассмотрим их более подробно.

Организуя деятельность и межличностное общение своих воспитанников на гуманистической основе, педагоги-гуманисты выстраивали в своих

школах воспитательное пространство таким образом, чтобы в нем имели место условия и возможности для самореализации ребенка, развития его творческих сил и способностей. Именно на это и были направлены все виды жизнедеятельности их подопечных: **игра, труд, театр, художественное творчество**. При этом аксиомой считалось, что активно проявлять себя есть жизненная потребность любого здорового ребенка, ибо самым ценным его достоянием являются те мысли и воззрения, что приобретены самостоятельным путем. Вот почему гуманистическая педагогика считается с этой позицией и стремится к тому, чтобы школа давала толчок уму ребенка, развивая в нем наблюдательность, воображение, склонность размышлять и творить. Отсюда, активность личности в контексте теории воспитания рассматривается не только как предпосылка, но и как результат педагогически правильно организованного воспитательного пространства.

Как известно, основным видом деятельности ребенка правомерно считается игра, та особая форма жизни ребенка, которая содействует его самореализации и социализации. Ни один из педагогов свободного воспитания не относился к игре без пристального внимания, поскольку в ней они видели важнейшую предпосылку здоровой деятельности, которая всегда продуктивно влияет на формирование личности ребенка. Ими постоянно подчеркивалось, что игры являются незаменимыми средствами для развития фантазии и творчества детей, в связи с чем Нейлл, например, потому и советовал взрослым не беспокоиться о том, что дети увлекутся игрой, перестанут заниматься и ничего не добьются в своей жизни. Более того, по его мнению, пороки цивилизации своим существованием обязаны тому факту, *«что ни одному ребенку никогда не удалось наиграться вдоволь»* [518, С.68]. Он считал, что многие родители и учителя в силу надуманного страха задолго до взрослости растущего человека переносят его из мира детства в мир взрослых, тем самым ошибочно полагая, что они успешно способствовали развитию его личности. Отсюда, налицо обычный деспотизм: составление для ребенка обязательного расписания, состоящего в основном из освоения основ наук. Он так говорит о тех детях, которым взрослые в свое время не дали как следует наиграться: *«Когда ребенок*

утрачивает способность играть, его душа умирает, и он становится опасным для всех детей, которые с ним сталкиваются» [518, С.69].

Ему вторит Л.Гурлитт, говоря о том, что лишь недалекие и близорукие педагоги могут считать игру атрибутом младенчества. По его мнению, корень разногласий между педагогом и учащимися лежит в недопонимании школой сути игры и в том, что вместо здоровой и радостной детской деятельности в виде игр, им противопоставляют серьезный утомительный труд в виде уроков с добавлением к этому строгих требований. В один ряд с основными задачами воспитания он ставил умелое использование и применение во всех направлениях разного рода игр и естественное стремление к ним детей: *«Игры детей должны, сообразно с требованиями их природы, вновь вступить в свои права как важнейший и необходимейший стимул детской жизнедеятельности» [133, С.43].*

К этому выводу пришел и А.Нейлл, наблюдая за жизнью своих воспитанников; он понял, что главный смысл детства заключается в нем самом и что если ребенка насильно втискивать во взрослую жизнь, то он к ней обычно бывает просто не готов. Вот почему игра, по мнению британского педагога, и представляет собой определенный этап и основную функцию подготовки ребенка к жизни. Именно поэтому в школе Саммерхилл и поощряли игры детей любого возраста, причем, прежде всего, те, которые были связаны с воображением и перевоплощением. *«Саммерхилл можно определить, - пишет Нейлл, - как школу, в которой самое большое значение придается игре» [518, с.67].* В то же время надо отметить, что он несколько прохладно относился к организованным и придуманным взрослыми играм. В частности, о системе своей коллеги по свободному воспитанию М.Монтессори в этой части он отзывался как о системе управляемой игры, считая ее замаскированным способом обращения ребенка к науке. Нейлл был убежден, что для нормального развития ребенка учение должно следовать за игрой.

Однако не все разделяли данный подход. Если, например, Нейлл или Гурлитт не признавали отказа Монтессори от фантастических игр и игрушек, полагая, что ее система ограничивает детское творчество узкими рам-

ками созданных ею дидактических материалов, то один из организаторов «Международной федерации сторонников новой школы» Селестен Френе считал систему Монтессори совершенной методикой воспитания, поскольку в ее основе лежали продуктивные средства для осуществления игры-работы и работы-игры. Однако в своей поддержке он тут же делает некоторые отступления, отмечая, что созданная Монтессори методика не учитывает всей сложности и многообразия жизни ребенка. Хотя, впрочем, все это неоднозначно, ведь монтессори-материалы являются составной частью так называемой педагогически подготовительной среды. По своей ясности, структуре и логической последовательности они соответствуют сензитивным периодам развития ребенка, поэтому материалы и их функции следует рассматривать во взаимосвязи с принятым 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, внутренне играя с дидактическим материалом, постепенно, шаг за шагом, становится 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 вращаясь в культуру и современную цивилизацию. На собственном опыте учится понимать природу и ориентироваться в ней.

Выше сказанное согласуется с размышлениями Френе о том, что педагогика игры делит жизнь ребенка на две зоны: зону серьезных дел, творчества и созидания, а также связанные с ними трудные обязанности и зону развлечений и игр. Поэтому, чтобы ребенок не стремился избегать работы и трудностей ради наслаждений *«...при воспитании детей уже с самого раннего возраста следует применять методы педагогики труда, которая способна возвратить людям смысл жизни, раскрывая ее истинные ценности»* [440, С. 191].

Однако вернемся к опыту Нейлла, в школе которого, как и в начале создания этого учебного заведения, так и до сих пор малыши играют весь день напролет; играют со своими фантазиями, которые предельно близки к реальности, ибо постоянно воплощаются в действие. Они играют в куклы,

в призраков, в разбойников, в рыцарей, в «пятнашки»; одним словом, во все, что им придет на ум в данный момент. Все их игрушечные лошадки, куклы, ружья, самолеты и машины в детском представлении превращаются в настоящие вещи; и для них начинается своя, пусть и в воображении, настоящая жизнь. Для Нейлла игра ребенка всегда была неразгаданным чудом; и он верил, что по-настоящему чуткий человек никогда не разрушит мир детской фантазии [519].

Как показало исследование, в свободных школах любят и организованные игры, связанные с командным участием: футбол, хоккей, крикет и т.д., в которых дети стремятся к непосредственному собственному участию; при этом, как правило, исполняется главное условие: дети всегда играют в то, во что хотят и сколько хотят.

Таким образом, для отечественной педагогики и школы сохраняют свое значение идеи педагогов-гуманистов о том, что дети, выросшие в условиях свободы и много игравшие, не просто следуют потребностям детской природы, не просто активизируют свою жизнедеятельность, а развивают свои физические и нравственные способности, путем использования потенциальных возможностей, при этом познавая окружающий мир во всех его красках и проявлениях.

При всей привлекательности игры, как катализатора активизации жизнедеятельности ребенка, удельный вес ее имел, конечно, свои разумные пределы, ибо такой вид деятельности как **труд** также занимал свое достойное место в общей системе учебно-воспитательного процесса в свободных школах, правда, в разной степени. Так, например, в Саммерхилле труд как деятельность был организован не по обязанности, а прежде всего с опорой на интересы ребенка. При этом Нейлл, однако, считал, что ленность и отвращение к труду (как, впрочем, и к собственно занятиям), в конечном счете, деморализует детей, а потому основой нравственного воспитания является трудолюбие. В труде он видел большую преобразующую силу, способную обеспечить поступательное развитие каждой личности. Необходимость трудового воспитания, его значение в нравственном развитии ребенка была для Нейлла аксиомой, задачу же свою он видел в том, чтобы

это могли осознать и его 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 Нейлл остерегался превращать свои призывы в обычные лозунги. Поэтому он и здесь оставался верен себе, а именно – трудовая деятельность также отдавалась на откуп свободы выбора. В связи с этим в воспитательной системе британского педагога и не было систематического общественно-полезного труда. Сам ручной труд Нейлл рассматривал лишь как средство, которое должно помочь ребенку в самоопределении и самореализации. Почти сразу же в Саммерхилле был принят закон, согласно которому каждый ребенок старше 12 лет и каждый сотрудник должны были ежедневно в течение двух часов заниматься земледельческим трудом на общую пользу. Была принята даже расценка оплаты за этот труд в размере 6 пенсов за час. Если ребенок не работал, то должен был платить штраф в размере 1 шиллинга. Однако по истечению времени в этом благородном начинании стал наблюдаться негативный оттенок – некоторые дети, чтобы не работать, готовы были заплатить положенный штраф, т.е. шли на эти издержки, лишь бы не исполнять, как они это понимали, трудовую повинность. Директор Нейлл приходит к естественному выводу: работа (в целом не радостная как таковая) потому всем порядком наскучила, что в ней не было главного – интереса, а значит, она теряла свой кураж и привлекательность. Итогом явилось то, что данный трудовой закон пересмотрели и единогласно на общем собрании отменили [519].

Совсем по-другому обстояло дело с детьми 8-9 лет; их отношение к труду (к вменяемой им посильной трудовой деятельности) сводилось к тому, что они, воображая себя взрослым, продолжали воплощать в жизни свои фантазии. Интересно в связи с этим мнение Нейлла: *«Здоровая цивилизация не должна привлекать детей к работе, по крайней мере, до 18 лет. Многие мальчики и девочки переделают немало всякой работы и до того времени, когда им исполнится 18, но эта работа будет для них игрой, с родительской точки зрения вероятнее всего экономически совершенно невыгодной»* [518, С.66].

Что касается Монтессори, то фактором развития ребенка (да и взрослого человека) она считала его деятельность. Для нее непреложным было то, именно разнообразные виды деятельности, вовлекающие в свою сферу различные органы человеческого организма, разные стороны личности (интеллектуальную, эмоционально-волевою, 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. Поэтому она придавала большой 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 всему проявлению 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, тренож-

ники, амфоры. Дети уже с пяти-шестилетнего возраста начинали работать на гончарном круге. Из кирпичиков, которые сами обжигали, они строили маленькие домики для цыплят [9].

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.

Если взять «Свободную школу-общину» Виллерсдорф, то Винекен такому аспекту организации внутришкольной жизни как трудовое воспитание также придавал большое значение. Правда, здесь не рассматривали идеи трудового воспитания главными для определения направленности всего учебно-воспитательного процесса в школе, да и профессиональную подготовку считали лишь данью времени. Тем не менее, педагоги Виллерсдорфа стремились к развитию у учащихся самостоятельности и активности, вооружению их определенными умениями и навыками трудовой деятельности. Основными видами трудового воспитания в Виллерсдорфе 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 домоводству [90].

Если в связи с этим вернуться к вопросу о том, в чем заключаются перспективы использования опыта организации трудовой деятельности в свободных школах, то здесь также очевидно, что это, прежде всего, идея воспитания трудолюбия, которое педагоги-гуманисты отделяли от физического труда, придавая большое значение ему с точки зрения как личностного качества ребенка. Нейл, в частности, справедливо полагал, каким бы рутинным, неинтересным и, по сути, немотивированным было задание, каждый воспитанник должен стремиться к тому, чтобы добросовестно выполнять его. Поэтому сегодня так важно связывать мотивацию труда с природой ребенка, рассматривая труд в качестве важнейшего элемента в

воспитании нравственного начала в личности подрастающего человека. Использование ручного труда в современных школах также имеет свое психолого-педагогическое обоснование: 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. При этом, как предостерегал Френе, при выборе видов трудовой деятельности надо отталкиваться от интересов самих детей и от уровня их доступности, полезности и эффективности. Это может быть и забота о кроликах, и уход за садом, и коллекционирование, и рисование, и театр. Главное, пишет Френе: *«необходимо, чтобы каждый ребенок видел результаты своего труда, которым он сможет гордиться в среде сверстников. Так, дети, занимаясь каждый своим делом, становятся Мастерами»* [440, С. 200].

Однако, говоря о развитии культуры чувств, нельзя, как считал Штейнер, забывать и о волевой культуре, которая развивается лучше всего в практической, трудовой деятельности. По убеждению Штейнера, истинные трудовые школы не должны являться игрой в трудовую деятельность, а должны быть тем местом, где ребенок будет принимать на себя трудные обязательства, а не только то, что ему нравится делать. В связи с этим 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 полноценные 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 [471].

Следующим немаловажным аспектом жизнедеятельности детей в свободных школах было обращение к художественному творчеству с точки зрения формирования у ребенка мировосприятия средствами искусства.

Надо отметить, что художественное воспитание детей рассматривалось педагогами-гуманистами как средство и нравственного воспитания, которое позволяло наиболее полно развить в ребенке чувство прекрасного и тем самым облагородить душу. *«Художественное воспитание», - писала в связи с этим Э.Кей, - учит нас, как из прекрасного вырастает в человеке доброе...Впечатления красоты превращаются в прекрасные поступки и прекрасные поступки – в впечатления красоты так же естественно, как теплота переходит в движение и движение в теплоту»* [203, С. 48]. Можно с уверенностью сказать, что художественному воспитанию своих подопечных педагогические коллективы свободных школ отдавали особый приоритет. Нет так уж и важно, было ли оно стихийным или педагогически направленным, главное, что оно развивало в детях чувство прекрасного, учило постигать красоту в природе и в искусстве и тем самым способствовало облагораживанию души маленького человека. Уже с младенчества в жизнь ребенка входит искусство как часть окружающей его действительности, оно влияет на воспитание его чувств, вкусов, и отношение к самой жизни. Подрастая, ребенок входит в этот мир уже осознаннее, учась отбирать то, что наиболее близко его характеру. Вводя в общую структуру воспитания театр, музыку, танцы, стихотворчество, рисование, лепка и т.д., педагоги свободного воспитания воочию убеждались, как все это развивает творческие силы ребенка и содействуют его самореализации. Поэтому творчество они рассматривали в качестве одной из высших форм гуманизации личности и актуализации ее творческого потенциала. Например, в организации художественно-творческой деятельности в Саммерхилле особое место занимал школьный театр и драматизация.

В Саммерхилле во все годы его существования действовал детский театр. Обычно зимой каждое воскресенье было театральным днем. Иногда несколько недель подряд шли на школьной сцене различные спектакли, хотя иногда бывали и перерывы. Подготовка к спектаклю начиналась с создания его текста. Традиционно на саммерхилльской сцене ставились только спектакли, сочиненные самими детьми. Пьесы, написанные учителями, ставились лишь в том случае, если в данный момент не было готового детского текста. Пьесы для детей, по мнению Нейлла, должны

опираться на их мироощущение. Нельзя заставлять детей играть классические пьесы, содержание которых так далеко от детской жизни, их восприятия и фантазии. Тем не менее, надо отметить, что долгими зимними вечерами Нейлл иногда читал своим воспитанникам Ибсена, Стринберга, Чехова, Голсуорси.

Саммерхилльские драматурги были более склонны сочинять комедии, нежели трагедии. Хотя если вдруг появлялась какая-либо трагедия, она была довольно хорошо сыграна. Чаще всего писали девочки. Для пьес младших ребят кульминационным моментом непременно был приказ "Руки вверх!" и гора трупов на сцене. Четырнадцатилетние девушки писали неплохие пьесы в стихах. Дети в Саммерхилле не переносили ни известных драматических произведений, ни интеллектуальных текстов, которые часто использовались в других школах.

В Саммерхилле костюмы и декорации также готовились самими детьми. Сцена была подвижной и складывалась из ящиков, расположение которых менялось в зависимости от замысла авторов. Саммерхилльцы проявляли прекрасные актерские способности. Абсолютно отсутствовала какая-либо робость и скованность. Особенно искренне играли малыши. Девочки обычно выступали охотнее, чем мальчики, причем последние до десяти лет предпочитали играть только в гангстерских спектаклях.

Интересно, отмечает Нейлл, что наиболее плохими актерами были те, кто играл в жизни, на сцене же они смущались и не находили себе места. Игру на сцене, детский театр Нейлл считает важным средством нравственного воспитания. Каждый маленький актер должен уметь поставить себя на место другого человека, а это учит его понимать других, их чувства и переживания, что весьма немаловажно в установлении добрых межличностных отношений. Театр также решал задачу укрепления веры в себя, а те дети, которые отказывались играть, находили себя в какой-либо другой деятельности. В любовных сценах отказывались выступать четырнадцатилетние, тогда как малыши с удовольствием и без всякого смущения принимали в них участие. Только подростки, которые на самом деле пережили чувство любви, могли передать его вполне достоверно.

Старшие интересовались сценической техникой и имели в этом плане свой оригинальный подход. Если, например, в обычной драматургии актер, уходя со сцены, говорит вслух, куда и зачем он пошел, дети находили это неестественным. Они говорили, что в реальной жизни никто так не делает и потому старались приблизить свою игру к жизни. Большой популярностью среди жителей Саммерхилла пользовались своеобразные мини-представления, упражнения в театральной технике, которые назывались спонтанной игрой. Например, они должны были выполнить задания типа "Возьми в руки букет цветов и обнаружь среди цветов чертополох", "Ты обедаешь в ресторане на железнодорожном вокзале и сидишь как на иголках, так как боишься, что поезд уйдет без тебя" и др. Иногда упражнения носили характер спонтанной реакции в одной общей предложенной сцене. Например, Нейлл играл роль чиновника эмиграционной службы, а все дети с "паспортами" в руках должны были быть готовы ответить на любой его вопрос; или он становился бизнесменом, ищущим секретаря, или продюсером, которому нужен актер на роль.

Спонтанная игра была очень существенной творческой частью школьного театра в Саммерхилле. Сам театр сыграл наибольшую роль в развитии детского творчества по сравнению со всеми другими видами деятельности. Среди этих видов деятельности - танец и музыка. Танцу в Саммерхилле посвящался особый день - среда. Дети с удовольствием и на хорошем уровне танцевали. Приезжие гости часто признавались Нейллу, что ребята танцевали лучше их. Нейлл считал, что танец - это великолепное средство самовыражения, и человек, который так и не осмелился выйти в круг и сделать свои собственные па в танце, никогда не сможет найти себя ни в учебе, ни в политике, ни в религии. Поэтому любая программа в Саммерхилле включала в себя танцы, которые неплохо ставила одна из девушек, увлекавшаяся танцами. Чаще всего это были танцы не классического характера, а на джазовую музыку. Например, Нейлл написал либретто на музыку Гершвина "Американец в Париже", и девушки дали его интерпретацию в танце. Почти ежедневно дети приходили в квартиру Нейлла слушать пластинки Дюка Эллингтона, Э.Пресли, Равеля и Стравинского [519].

Для творческого самовыражения детей Нейлл организовал также мастерские, где дети рисовали, лепили из глины, шили, делали различные поделки. Для него художественное творчество детей с педагогической точки зрения представляло собой незаменимый, документально достоверный показатель успешного психологического развития ребенка. Более того, сам процесс творчества детей он считал качественно адекватным творчеству профессионалов как по своей сущности, так и по форме применяемых художественных средств, и заслугу в этом он видел, прежде всего, в осуществлении свободы выбора, которая дает возможность раскрываться каждому, помогает ему ощутить свою силу и, что очень важно, самоутвердиться в ребячьей среде. И опять возвращаясь к вопросу образования, хотелось бы подчеркнуть, как выстраивал незримый канал, по которому через художественное творчество и игру ребенок подспудно, незаметно для себя, тянулся к знаниям, где он пытался найти ответы на мучившие его вопросы.

Так же считал и Винекен, полагая, 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, художественное 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 ис-

куству 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 труппа школы показывала новую постановку и для жителей окрестных деревень [90].

В своей практической деятельности педагоги свободного воспитания могли наблюдать, как искусство в процессе всей жизнедеятельности детей совершает свою незаменимую работу и по нравственному формированию личности, как оно очеловечивает ребенка и открывает для него путь к освоению огромного опыта человеческих отношений. Все это относится к воздействующей природе искусства, в основе которой лежат: момент сопереживания; художественная интуиция; оценка действительности, куда входит обобщение и образное ее отражение и т.д. Иначе говоря, за всяким

фактом творчества в любой форме жизнедеятельности, за каждым ярким проявлением ребенка в процессе игры, труда, учебы, актерства и т.д. лежит его особое отношение и к жизни.

Вспомним в связи с этим И.Г.Песталоцци, постулатом педагогической системы которого была идея саморазвития потенциальных сил, заложенных в человеке. Эти силы – физические, умственные и нравственные, и их развитие совершается от чувственного восприятия к логическому мышлению и ведет к гармонично развитой личности. Это давало возможность и воспитанию тонкого художественного вкуса, чему, например, в Виккерсдорфе в не малой 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 рассмотрению 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.

Организуя 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 Вилкерсдорфе, 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 Вилкерсдорфе 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, звучали 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 ху-

дожественного воспитания ребенок, сам того не замечая, всегда стремится к выражению собственного представления о мире, о самом себе и о своем месте в этом мире.

Что касается Вальдорфской школы, то особое значение в вальдорфской школе придается всем предметам, относящимся к сфере искусства и ремесла. Искусством здесь проникнуто все школьное обучение. Принцип красоты и художественной 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 овладевать чтением и письмом, абсолютно не перегружая память, но и постигать логику развития мировой культуры [468].

Говоря о педагогических находках Штейнера, нельзя не отметить и основанное им искусство под названием «эвритмия», которое 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.

Сегодня искусству эвритмии учатся в специальных центрах (Штутгарте, Вене, Стокгольме и т.д.), где кроме обучения регулярно устраивают эвритмические спектакли. Педагогическая эвритмия наряду со сценическим искусством – обязательный предмет в любой вальдорфской школе.

Одной из важнейших составляющих вальдорфской педагогики являются также и 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 малень-

ких – 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.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод, исходя из изложенного выше. Определяя перспективы использования опыта педагогов свободного воспитания по организации жизнедеятельности детей, можно утверждать, что в этом процессе особое значение имеет предоставление ими 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 утвердаться 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, собственно, и создавались концепции свободного воспитания М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винекена, А.Нейлла.

Эти выводы позволяют определить следующие рекомендации по использованию их педагогического наследия в воспитательной практике современных школ:

1. Свободу ребенка необходимо рассматривать, прежде всего, как возможность выражения его потребностей и интересов, которые включают потребности в общении и самоутверждении, проверке своих сил и творческой деятельности. Только это ощущение возможности удовлетворить свои потребности дает человеку чувство свободы.

2. Свобода ребенка заключается в предоставлении ему возможности творческого самораскрытия, поскольку ребенок не удовлетворяется лишь ролью пассивного исполнителя, а хочет самостоятельно решать познавательные и жизненные практические задачи в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуации свободы выбора. Поэтому мерой свободы можно считать лишь меру раскрытия человеческой природы.

3. Свобода не означает анархии и вседозволенности, она предполагает соотношение своих потребностей с интересами других людей, с их свободой. Поэтому необходимо довести до сознания ребенка необходимости реализовать свои потребности и творческую индивидуальность с учетом реалий жизни, природы, в соответствии с нормами, принятыми в ребячьем обществе.

В заключении отметим, что развитию общественно ценных качеств личности способствует также и характер отношений, которые складываются между детьми в общении, осуществляемые в процессе их жизнедеятельности. И как показывает практика, особенно это проявляется при соблюдении принципа свободы выбора, который давал возможность каждому ребенку раскрыться, ощутить свою силу, свои возможности, самоутвердиться в ребячье среде. А это была основа для достижения и психической устойчивости ребенка, что являлось, наверное, целью всех свободных школ. Но для утверждения этого состояния необходимы и определенные педагогические условия, которые мы и рассмотрим в следующем параграфе.

3.3 Педагогические условия нравственного воспитания и утверждения психической устойчивости ребенка в практике школ свободного воспитания

Проблема нравственного развития личности всегда являлась одной из самых сложных и вечно актуальных в жизни общества. Согласно последним педагогическим постулатам, нравственность не может быть усвоена исключительно внешним образом, ибо она должна основываться, прежде всего, на личностной автономии, а это означает не что иное, как то, что нравственный закон, в отличие от всех других предписаний, является законом самой личности. Таким образом, нравственное воспитание трудно уложить в прокрустово ложе целенаправленной педагогической деятельности. Нравственность не является обычной целью, которую педагог может достигнуть в определенный отрезок времени с помощью самой совер-

шенной педагогической технологии. Поскольку эта цель как идеал находится в основании самой человеческой деятельности.

На сегодняшний день педагогика знает различные традиции и подходы в понимании нравственного воспитания, которые воплощались в многообразных концепциях, имевших как теоретическое обоснование, так и практическое воплощение в деятельности лучших умов педагогической мысли. Формированию нравственной саморегуляции ребенка педагоги свободного воспитания придавали большое значение, поскольку они понимали, что в них происходит интериоризация (превращение из внешнего во внутреннее) и экстериоризация (порождение внешних психических проявлений через преобразование внутренних структур) культуры, традиций и норм поведения.

Вначале у ребенка возникает элементарная нравственность, основанная на послушании и подражании. Ребенок копирует поведение взрослых и выполняет их указания и требования. И хотя регуляция поведения идет, в основном, извне, однако уже в этот период интериоризируются и входят в привычку некоторые элементарные нормы поведения, вырабатываются внутренние психологические установки на доброжелательность в отношении к другим людям и сочувствие к ним. Данный аспект можно хорошо видеть в вальдорфской педагогике, где одним из позитивных методов воспитания 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, образующие 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. И ребенок, словно губка, всем сердцем воспринимает тот образ человека, которого представляет педагог своим словом и делом. Надо отметить, что ситуация, когда различные виды деятельности в учебном заведении осуществляется одним лицом, является важным принципом вальдорфского свободного 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. Вот почему, по мнению вальдорфских педагогов, частая смена специалистов-предметников не способствует здоровому развитию ребенка [471].

Далее следует период конвенциональной нравственности, в основе которой также лежит, главным образом, внешняя моральная регуляция. Однако на этом этапе происходит выработка собственных нравственных представлений о том, «что такое хорошо и что такое плохо». От усвоения отдельных образцов хорошего и плохого поведения ребенок переходит к более обобщенным взглядам на добро и зло, и важную роль здесь приобретает сравнение себя с другими и самостоятельная нравственная оценка как своих, так и чужих поступков. Это можно наглядно проследить по характеристике «Свободной школы-общины» Вилкерсдорф, которую Винкен изначально создавал в духе гуманистической направленности. В этом учебном заведении педагоги, прежде всего, 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. Вилкерсдорф был настоящим социальным учреждением, в котором воспитанники учились самостоятельно разрешать все сложные вопросы школьной жизни и воспитания. При этом в данной 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, зна-

чимым 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. Основу же 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 понимании. 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.

Следует отметить, что 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. Результатом было то, что 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 собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. По наблюдению Винекена, именно наличие самостоятельности у детей помогало им в осознанном нравственном выборе своего поведения, а также нахождения своего места в системе социальных отношений [90].

Также считала и Монтессори, которая при постоянной заботе о духовном развитии ребенка большое внимание уделяла и вопросам нравственного воспитания. Как и другие педагоги-гуманисты, она была убеждена в том, что все доброе в человеке закладывается природой при рождении. Ребенок, по ее мнению, имеет богатый внутренний потенциал для саморазвития, раскрытие которого возможно только в условиях свободной деятельности. Она так писала об этом: *«Дурное и страсть к мятежу исчезает, когда ребенку даны возможности (средства) развивать и свобода использовать эти возможности»* [293, С.39]. Иначе говоря, только работа дает свободу и только благодаря ей ребенок может развиваться духовно и нравственно.

Более того, основатель «Дома ребенка» была уверена в том, что трудолюбие и стремление к самосовершенствованию являются одним из достижений свободы. 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.

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, то именно свобода и самостоятельность рождают внутреннюю дисциплину в ребёнке, его социальную ответственность перед другими детьми и взрослыми.

Это касается и воспитания нравственности, о чем в Монтессори-школе никогда не читают специальные подготовленные проповеди. Просто 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.

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".

Как и Руссо, Монтессори считала важной задачей воспитания помогать всем слабым и немощным. Осуществлять же эту задачу, по ее мнению, нужно тогда, когда нравственные отношения дадут начало новому этапу развития нравственной личности, который приходится на подростковый возраст и к которому ребенка надо целенаправленно готовить. Приобретаемый детьми в ходе свободных занятий в разновозрастных группах «Дома Ребенка» начальный этап социальных и нравственных отношений, имел важное значение и для последующего их нравственного развития [290].

Однако самым важным периодом в формировании нравственной саморегуляции ребенка является формирование автономной нравственности. Здесь происходит интериоризация общественного мнения, личность как бы сама становится его носителем, замещает его собственным суждением об этичности или неэтичности своих поступков. Автономная нравственность – это, по сути, нравственное саморегулирование своего поведения, где главным мотивом является совесть, в которой нравственные принципы, извлеченные личностью из поля культурных норм, превращаются в соответствующий поведенческий акт.

Этот этап можно проследить в школе Саммерхилл, где Нейлл воплотил основную идею воспитательной системы своего учебного заведения –

самоценность человеческой личности, в основе которой лежит нравственная мотивация. Он, в частности, считал неверным, что нравственное развитие личности достигается путем просвещения, полагая, что обучать нравственности нельзя. По его мнению, постановка вопроса о нравственном просвещении есть не что иное, как сознательное влияние на процесс, являющийся предельно индивидуализированным и в целом протекающий стихийно. В своей работе «Саммерхилл» Нейлл пишет: *«Большинство родителей полагают, что они погубят ребенка, если не сформируют у него нравственные ценности, не будут постоянно указывать, что хорошо и что плохо. Практически каждая мать и отец считают, что их главный долг – внедрить в него нравственные ценности. Они думают, что без такого обучения, ребенок вырастет дикарем, с неуправляемым поведением и не умеющим заботиться о других»* [14, с.218]. Разрабатывая далее эту непростую проблему, Нейлл безапелляционно заявляет, что именно нравственное наставление делает ребенка плохим. Более того, он был убежден в том, что ребенок всегда будет нравственно изуродованным, если его **принуждать** быть хорошим. *«Родители редко понимают, какое ужасное влияние оказал на их ребенка непрерывный поток запретов, наставлений, нравочений и навязывания ему всей системы нравственного поведения, до которой ребенок еще не дорос, которую он не мог понять, а поэтому не мог и с желанием принять»* [14, с.218]. А всего-то и надо, по мнению британского педагога – это проявление терпения и сохранение в душе уверенности, что их ребенок рожден изначально хорошим, и он неизбежно превратится в хорошего человека, если только его не подгонять и не устрашать, не искажать его естественное развитие внешними воздействиями. Нейлл был убежден в том, что учение – это процесс приобретения ценностей из своего окружения.

Сплошь и рядом он наблюдал, как нравственное воспитание приобретает в школах непродуктивную форму – морализаторство и моральный террор, которым не дано оценить по-настоящему добрую волю человека; их удел - насильственное осчастливливание людей путем навязывания им через жесткую регламентацию определенных внешних форм поведения, нравственная значимость которых сама по себе не вызывает сомнения. По

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

Цементирующим началом успешной реализации ведущих принципов своих педагогических концепций педагоги свободного воспитания всегда считали 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. При этом нравственное становление личности ребенка обязательно предполагает его эмоциональную устойчивость.

Исходя из этого, строилась, например, жизнь в Вилкерсдорфе, которую Винекен ориентировал на соответствие 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 [90].

В создании нравственной атмосферы защищенности ребенка в рассматриваемых свободных школах несомненно первостепенную роль играл гуманистический принцип уважения личности и прав ребенка в сочетании с требованием к нему. Этот принцип способствовал, с одной стороны, воспитанию у детей человечности, доброты, отзывчивости. А это является важной предпосылкой гуманизации внутриколлективных отношений. С

другой стороны, этот принцип содействовал повышению у ребенка чувства собственного достоинства, которое и является своеобразной мерой его самочувствия в детском коллективе.

В воспитательных системах гуманистической направленности существовали особые элементы, содействовавшие утверждению идеи защищенности в ребячьей среде (общее собрание у Нейлла, Совет общины у Винекена, школьный кооператив у Френе, совет школы у Штейнера, товарищеский суд у Корчака). Ведущая идея педагогических концепций педагогов свободного воспитания, так или иначе, связана с проблемой детского самочувствия, особенно в условиях большого детского коллектива. Именно заботой об обеспечении хорошего самочувствия ребенка и продиктована в свободных школах организация жизни детей на основе самоуправления. Необходимость обращения к детскому самоуправлению как ведущему методу организации жизни детей диктовалась и с целью воспитания активной и самостоятельной личности. Создавая свои своеобразные ребячьи общества и Нейл, и Винекен, и Лейн и другие представители свободного воспитания начинали с того, что определяли в них, прежде всего, нравственный климат, который обеспечивал порядок, честность, заботу воспитанников друг о друге и взаимопомощь.

Огромное значение в связи с этим для свободного уверенного самочувствия детей в коллективе сторонники гуманистической педагогики придавали здоровому общественному мнению. В нем они видели, прежде всего, своеобразный регулятор внутриколлективных отношений. Общественное мнение, сформировавшееся на основе высоких нравственных норм, ценностных ориентаций, влияет на характер взаимоотношений в детском сообществе. Поэтому важной функцией общественного мнения педагоги-гуманисты считали предъявление к личности определенных требований действовать в соответствии с принятыми и одобренными нравственными нормами и образцами поведения. Воспитывающее общественное мнение позволяет дать объективную оценку личности, ее поведению, ее отношениям с товарищами, что способствует правильному определению положения личности в сообществе, ее достоинств и недостатков. Оно помогает ребенку выработать объективную самооценку, способствуя его са-

мовоспитанию. На этот счет С.Френе писал так: *«Проблема отдельной личности ставится в нашей системе воспитания таким образом, что ребенок может проявить себя и в групповой работе, и в индивидуальной деятельности. Запросы индивидуума не теряются на фоне общих потребностей, а отдельные всплески индивидуализма уравниваются требованиями коллектива»* [440, С.170].

К сказанному следует добавить, что в понимании деятелей свободного воспитания развитие в человеке свободы все же 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 в задачу нравственного образования в связи с этим, педагоги-гуманисты вкладывали такой аспект как отсутствие (или специальная отмена) принуждения, которому подвержен ребенок. И в этом, собственно, для всех сторонников свободного воспитания заключалась глубокая правда идеала свободного воспитания. Однако они понимали, что отменить принуждение невозможно путем его чистого внешнего упразднения. Нейлл, например, 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.

В основу этого воспитания он поставил **поступок ребенка**, который является фундаментом его духовного развития. Нейлл всегда помнил слова Аристотеля о том, каковы поступки, таковы и нравственные качества человека. Он так писал в своей книге: *«Поступок пробивается к бессознательному там, где словам это не под силу. Вот почему любовь и принятие так часто избавляют ребенка от проблем... Я на практике доказал, что*

свобода и отсутствие моральной дисциплины излечили многих детей, чье будущее виделось как сплошная тюрьма. Подлинная свобода, существующая в совместной жизни, похоже, делает в Саммерхилле для многих то, что психоанализ делает для отдельного человека. Она высвобождает скрытое. Она, как дуновение свежего воздуха, проветривает душу, чтобы очистить ее от ненависти к себе и к другим. Мы, педагоги, должны принять ту или иную сторону: власть или свобода, дисциплина или самоуправление. Никакие половинчатые меры не годятся – положение слишком критическое» [520, С.252].

Важнейшее значение принципу свободы придавалось и при организации школьной жизни в Вилккерсдорфе, где 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 [90].

С этим полностью согласуется и концепция Монтессори, в практике которой свобода была определена как естественно развивающаяся внутренняя способность ребенка 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 поразительное сочетание дисциплины и свободы. А оно здесь возникает как 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 [413].

Поэтому для сторонников свободного воспитания идеалом педагога был тот, кто способен формировать нравственность ребенка, при этом умеющий быть на равных с учениками и не ставящий себя выше их; стремящийся избавляться от ложного чувства собственного превосходства; исключая из методов воздействия на учеников сарказм, запугивание. Таким образом, это должен быть человек, наделенный бесконечным терпением, способный видеть далеко вперед и готовый верить в конечный результат.

Из всего вышеизложенного абсолютно ясным становится отношение педагогов-гуманистов к наказаниям: они были решительно против использования наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы. Надо отметить, что дискуссии о соотношении свободы и принуждения в воспитании показательны для начала XX века. Сторонники свободного воспитания выступали с резкой критикой использования наказаний в воспитании. По их мнению, наказания вызывают у детей страшную горечь и жажду мщения, пресмыкающееся раболепство и лживость. В то же время педагоги-гуманисты также использовали в своей практике различные наказания, однако в их воспитательных системах наказание принимало характер правового акта, который осуществлялся органами детского самоуправления. Так, например, общее собрание в Саммерхилле разбирало различные жалобы, которые возникали вследствие нарушения детьми тех или законов общежития, установленных самими детьми. Причем дети обходились с нарушителями с замечательной беспристрастностью и мудростью и отличались удивительным чувством справедливости. Вся эта процедура имела несомненное воспитательное значение.

Очень часто, критикуя детей в роли судей, говорят, что они могут быть очень суровы. Опыт Виккерсдорфа и Саммерхилла утверждает

обратное. За всю их историю дети не приняли ни одного слишком жесткого наказания. При этом провинившиеся никогда не испытывали гнева или ненависти по поводу наказания, поскольку оно не унижало детей морально. Единственным результатом было то, что дети всегда осознавали свою вину и то, что должны понести наказание [61].

Будучи глубокими педагогами, тонкими психологами и, по-своему, психотерапевтами педагоги свободного воспитания никогда не забывали о том, что нравственное формирование личности тесно связано с социализацией, межличностный механизм которой реализуется в процессе общения ребенка с субъективно значимыми для него лицами, которыми являются его родители, друзья, взрослые и т.д. А действие всех механизмов социализации в большей или меньшей мере опосредуется внутренним диалогом, в котором ребенок либо отвергает, либо принимает те ценности, что свойственны сообществу и всем значимым для него лицам. Иначе говоря, ребенок формируется и изменяется в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в ней и самого себя. При незаметной, не видимой ребенком воспитательной работе, Монтессори и Нейл, например, исподволь возвращали в своих воспитанниках способность к изменению неокрепших ценностных ориентаций и умению находить баланс между своими ценностями и теми требованиями, которые предъявляет им детское сообщество. Скажем, на вопрос о том, что надо делать педагогическому коллективу с ребенком, который огрызается, Нейл, опираясь на свою многолетнюю практику, с уверенностью отвечает: *«Ни один ребенок в Саммерхилле никогда не огрызается. Ребенок огрызается только тогда, когда кто-то, страдающий повышенным чувством собственного достоинства, обращается с ним как с неполноценным. В Саммерхилле мы говорим на языке детей. Если бы учитель пожаловался мне, что дети огрызаются, я бы решил, что он никуда не годится»* [519, С.306].

Между тем те, кто работает в условиях свободного воспитания, должен понимать, что у растущего человека должны развиваться компенсирующие качества, способные стать опорой в его дальнейшей жизнедеятельности. Об их недостаточной развитости свидетельству-

ют чувства ущербности и неполноценности, которые проявляются у ребенка во взаимоотношениях с другими людьми, а также наличия чувства амбициозности. И то и другое в полной мере пришлось наблюдать в своей практике учителю и директору А.Нейллу. Для него критерием полноценного развития человека является его способность к полезной деятельности в обществе, а вместе с этим и примирение его разума с реалиями жизни. Как известно, этот критерий А.Адлер называл социальным чувством, видя в нем важнейший и решающий фактор нормального развития человека, с чем полностью были согласны педагоги-гуманисты, понимая, как важно не отрывать искусственно друг от друга процессы гуманизации образования и социализации личности, более того, не противопоставлять их друг другу. Подбирая в свои школы учителей и воспитателей, они постоянно внушали им, что в их руки вверяется не только судьба школьника, но и его дальнейшее развитие. Иначе говоря, воспитание и обучение, осуществляемое ими и школой в целом, определяют точную модель будущей жизни индивида, при этом отвечая за адаптацию ребенка к социальной жизни, а также за то, чтобы он гармонично вписался в сложнейшую структуру общественных отношений. Это означает, что школа не должна замыкаться в себе и считать себя завершающим этапом воспитания, а всегда должна иметь в виду, что их подопечные готовятся для общества, а не для самой школы.

В связи с этим, организуя педагогический процесс по формированию личности школьника, в свободных школах не абсолютизировали социальные влияния, недооценивая при этом индивидуальные психологические особенности ребенка. И это положение для практики педагогики свободы всегда было актуально, вот почему учителям вменялось иметь в виду, что далеко не все в мышлении и поведении подрастающего человека можно объяснить действием только социальных факторов. Определенную роль играют и подсознательные мотивы, а также такие побуждения, которым подчас трудно дать рациональное объяснение. И здесь центр тяжести с внутриспсихических процессов переносится на межличностные отношения, поскольку в этом усматривалось важное условие выработки норм и правил

общежития, роль которой эффективно играло применение самоуправления.

Возьмем, к примеру, принятие и модификацию основных правил общего поведения в школе Саммерхилл, что происходило в начале каждого семестра общим голосованием на собрании. Собрание рассматривало самые разнообразные вопросы, касающиеся правил общежития, организации жизни школы, нравственных проблем. Собрания проходили в атмосфере серьезности, откровенности и доверия. Не игнорировалось ни одно мнение. Каждый присутствующий на собрании ощущал значимость ситуации: только так, по их мнению, можно выработать те нравственные нормы, которым они могут и хотят следовать. С этого дня совместно выработанные правила жизни становились руководством к действию. Таким образом, формирование нравственности как совокупности нравственного сознания, навыков и привычек в Саммерхилле было связано с соблюдением норм, правил и требований, выработанных самими детьми. Кроме того, организация жизни школьного сообщества на основах самоуправления стимулировала в каждом ребенке стремление к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Нейлл отмечал: «Образование призвано готовить детей к жизни в обществе и одновременно помогать им стать независимыми личностями, и самоуправление, без сомнения, делает и то, и другое» [519, С.11]. И далее: *«Саммерхилл – бесклассовое общество, значима лишь личность человека. Самым важным становится его социальная установка, т.е. способность быть хорошим членом сообщества»* [519, С.174].

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. Штейнер, а равно с ним и его сторонники, считал, что личность, способная к этим вопросам, способна и к обретению свободы, а следовательно, и к обретению силы. При этом он 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».

Много в этом плане в своих теоретических изысканиях и практической деятельности предложила Монтессори, которая считала, что ребенок располагает внутренним планом созидания собственного духовного мира, а также особенностями своего развития, заданными природой. Этот внутренний план или скрытые силы развития ребенка, по мнению Монтессори, находятся в центре его психики, в то время 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»* [413, С. 91]. 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».

Как известно, ребенок располагает большой внутренней созидательной силой, на основе которой он строит собственную личность, однако, как показывает педагогическая практика, только внутренних созидательных сил недостаточно. Для развития собственной личности ребенку необходима также соответствующая внешняя среда. Исследования доказывают, что бедная среда и отсутствие необходимых социальных контактов имеют для развития ребенка определенные негативные последствия. Именно благодаря инкарнации ребенок адаптируется по отношению к окружающему миру, осваивает материальную и духовную культуру и тем самым развивает свои собственные возможности.

Что касается нравственной атмосферы защищенности ребенка, то для ее создания в свободных школах с первого дня их оснований первостепенную роль отдавали гуманистическому принципу уважения личности и прав ребенка в сочетании с требованием к нему. Этот принцип способствует, с одной стороны, воспитанию у детей человечности, доброты, отзывчивости. А это является важной предпосылкой гуманизации внутриколлективных отношений. С другой стороны, этот принцип содействует повышению у ребенка чувства собственного достоинства, которое и является своеобразной мерой его самочувствия в детском коллективе.

Чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце. Ребенок с развитым чувством собственного достоинства отличается уверенностью в своих силах, у него нет той особой душевной надломленности, которая часто ведет к конфликтам в отношениях с товарищами. Принцип уважения личности и прав ребенка определял не только стиль отношений между взрослыми и детьми, но также и в среде детей, к улучшению микроклимата и отношений воспитанников со взрослыми и друг с другом. Во взаимодействии ребенка и сообщества проявлялась главная сущность человеческого – гуманность как стремление утвердить собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности каждой личности. Это качество педагоги-гуманисты постоянно отстаивали в своей практике и считали одним из основных условий духовного развития ребенка в своих авторских школах.

Много внимания и времени посвящали педагоги-гуманисты также вопросу и психической устойчивости ребенка. Обратимся, в частности, в этом вопросе к опыту Нейлла, который очень часто обращался к теоретическому и практическому наследию психоанализа. Из множества классических направлений психотерапии и их методов Нейлл использовал, прежде всего, те, которые помогали освободить ребенка от нерациональной зависимости, которая и создает фрустрацию (напряжение, неудовлетворенность, страдание). Находясь в роли своеобразного психотерапевта, Нейлл помогал ребенку расширить сознание – как бы показать ему с высоты пути выхода из того тупика, в котором он оказался, и почувствовать в себе способность самостоятельного (хотя на первом этапе и с помощью взрослого) выхода из тупиковой ситуации. Это была настоящая психолого-педагогическая психотерапия.

Очень привлекательным для Нейлла был один из наиболее известных методов Фрейда при проведении психоаналитической беседы – **метод свободных ассоциаций**. Данный метод Нейлл проводил в форме **индивидуальных уроков**, которые проходили, как правило, с теми, кто нуждался в них более всего. Индивидуальные уроки представляли собой неформальные разговоры у камина, которые Нейлл ориентировал обычно на вновь поступивших в школу воспитанников с целью ускорения их адаптации к свободе, т.к. внутренняя зажатость их не давала им возможности самим приспособиться к новому.

Индивидуальные уроки директора нужны были многим, а не только новичкам, с которыми, разумеется, было намного труднее. Но главное, чего постоянно придерживался Нейлл – это желание самих детей; именно в этом он видел идеальное условие для проведения своих индивидуальных уроков, а в последующем и их успех.

При проведении курсов подобной психотерапии, Нейлл пришел к выводу, что ни одна, даже самая лучшая психиатрическая концепция не способна излечить детский невроз; единственное, что при этом необходимо, по его мнению, это высвобождение чувств ребенка в атмосфере любви, принятия и свободы быть самим собой. Говоря об освобождении чувств,

он имел в виду то, чтобы избавить ребенка от ощущения угнетенности, за-
давленности, униженности; если же ребенок ненавидел математику или не
мог читать, то прибегать к психоанализу не было необходимости [521].

Говоря о психической устойчивости ребенка, педагоги свободного
воспитания в основу ее вкладывали, прежде всего, внутреннее чувство
благополучия, равновесия и удовлетворенности жизнью, а все это, что они
часто подчеркивали, может существовать только в том случае, если чело-
век чувствует себя свободным. Дети же, которых опутывают целой сетью
запретов, которых постоянно в чем-то упрекают, наказывают, всегда вы-
глядят запуганными, несчастными. Всей своей практикой педагоги-
гуманисты доказали, что страх может сделать жизнь ребенка совершенно
ужасной, и он должен быть устранен полностью – страх перед взрослыми,
страх перед наказанием, боязнь неизвестного. Поэтому, предупреждали
они, 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 уми-
ротворенность, психическое спокойствие только в том случае, если он бу-
дет осознавать от присутствия взрослого ощущение любви.

**Это, в свою очередь, показывает также и то, что чистота и ясность
взаимоотношений между взрослым и ребенком возможна только при
наличии их собственной психической устойчивости, не отягощенной
страхом и ненавистью, неуверенностью и душевной апатией. Иначе
говоря, здоровые социальные навыки и психическая уравновешен-
ность личности есть его жизнеустойчивость, исходным условием ко-
торой является способность человека видеть себя и окружающий мир,
в котором он пребывает, в нерасторжимой связи. Это видение и есть
понимание своей личностной сущности, а, значит, и в определенной
степени и личностной самореализации. А это как раз то (к чему и шли
всю свою сознательную жизнь практики свободного воспитания), что
требует в свою очередь внутренней гармонии нашего внешнего и
внутреннего «Я». Иначе говоря, результатом психологического сопро-
вождения в условиях свободного воспитания является то состояние
личности, когда она бывает спокойна за себя и удовлетворена своим**

пребыванием в этом мире, когда ее внутренний собеседник доволен ею.

Все известные педагоги свободного воспитания личностный рост ребенка не отделяли от счастья, на этом они, по сути, и строили свою педагогику. Например, для Нейлла, лучше не иметь никакого представления о том, что такое десятичная дробь, но при этом быть свободным и довольным. На вопрос посетителей его школы к 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 [519].

Таким образом, рассматривая проблему нравственного воспитания ребенка в контексте педагогики свободы, мы можем сделать вывод, что формирование нравственности у ребенка в свободной школе неразрывно связывается со свободой его внутреннего мира, с неограниченной жаждой познания окружающего мира, понимания смысла жизни. Посредством совместной выработки социальных норм, социально значимых качеств личности создается образ счастливой жизни сообщества, в котором превыше всего ценится свобода и любовь, терпимость и взаимопонимание. С другой стороны, чистота и ясность взаимоотношений между взрослым и ребенком возможна только при наличии их собственной психической устойчивости, не отягощенной страхом и ненавистью, неуверенностью и душевной апатией. Иначе говоря, духовность и психическая уравновешенность личности есть его жизнеустойчивость, исходным условием которой является способность человека видеть себя и окружающий мир, в котором он пребывает, в нерасторжимой связи. Это видение и есть понимание своей личностной сущности, и есть нравственное становление. А оно требует в свою очередь внутренней гармонии нашего внешнего и внутреннего «Я».

Вышеизложенное позволяет утверждать, что формирование нравственности и развитие психической устойчивости детей является важнейшим, если не главным направлением воспитания в свободной школе. А процесс самопознания ребенка и рационального самоуправления детского сообщества может стать не просто стержнем нравственного воспитания на

воспитательно-образовательном пространстве, но по сути и первотолчком к последующей самоактуализации личности.

Опыт педагогов прошлого и современности дают право сделать вывод о том, что задачу утверждения нравственной атмосферы защищенности можно успешно решать, обратившись к методу детского самоуправления (на принципах реального самоуправления, например, организуются вальдорфские школы; которые при отсутствии директора, а также будучи независимыми от государственных и муниципальных образовательных структур, политических и религиозных идеологий, все важнейшие вопросы решают на заседаниях коллегии или конференции). Именно в самоуправлении (если оно, конечно, реальное) можно видеть наиболее верный путь гуманизации взаимоотношений взрослых и детей, поскольку такое взаимоотношение строится, 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. Каким образом выстраивается самоуправление в свободных школах, мы рассмотрим в следующем параграфе настоящей главы.

3.4. Детское самоуправление в свободных школах Запада как средство гармонизации свободы и ответственности в практике свободного воспитания

На протяжении становления и утверждения гуманизма как педагогического направления и как общественного движения во все времена не затихло внимание к такой категории философии как свобода, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Если рассматривать свободу в педагогической практике в контексте свободного воспитания, нельзя не признать, что она в определенной степени возрастает исторически, что мы и показали в начале данного исследования (Платон – с его божественным миром идей, действующих через государство; Сократ – с его учением о свободном выборе между добрыми и злыми поступками; Фома Аквинский – с его воззрением о том, что для совершения нравственных поступков человек должен ува-

жать естественный порядок в личной жизни и обществе, и т.д.). В эпоху Ренессанса и последующий период под свободой понимали беспрепятственное всестороннее развертывание личности. Со времени Просвещения понятие свободы начали связывать с вопросом о постулате нравственно-творческого соответствия сущности и ее развития. В демократиях Нового Времени свобода получает свое практическое проявление; при этом она реализуется не только привилегированными сословиями, управляющими государством и церковью, но и более широкими слоями общества, куда входит и образовательная система, где происходит формирование гуманистической педагогики, в сфере которой начинают создаваться различные авторские школы в контексте свободного воспитания. Таким образом, феномен свободы стал ведущей культурной парадигмой Западной цивилизации, разнообразно проявляясь в основных сферах жизнедеятельности человека на всех этапах историко-культурного развития, что и обусловило объективность существования и эволюции идеи свободы в западноевропейском образовании, в разной степени детерминируя многомерность этого процесса.

Для нашего исследования в контексте рассмотрения данного параграфа важно определение свободы с точки зрения обретения личностью своей подлинности, сущности и становления ее как субъекта жизнедеятельности в детском сообществе. При этом мы имеем в виду свободу, прежде всего, для нравственной личности, означающее осознание ею неограниченности полезной деятельности (*социальной*, ориентированной на других, и *индивидуальной*, ориентированной на себя) в условиях ученического самоуправления. В связи с этим педагоги свободного воспитания и ставили во главу угла следующую позицию: не следует ограничивать свободу ребенка, а надо лишь помогать направлять ее в продуктивное русло, способствуя развитию в нем нравственных норм и ценностей. Именно поэтому свобода становится главным объективным условием для свободной самостоятельности детей, которую предоставляет реальное самоуправление.

При этом нельзя забывать о том, что педагог и ученик как взрослый и ребенок постоянно находятся в некоем противоречии между свободой и необходимостью, поскольку свобода без необходимости, без ответствен-

ности за что-то или за кого-то теряет свое продуктивное содержание; в то время как свобода, сведенная к осознанной (в определенной степени - обязательной) необходимости, превращается для детей в жизнь и учебу по принуждению. Следует отметить, что проблема свободы в истории философии усложнялась тем, что многие мыслители пытались вывести из сущности свободы долг человека, стремились или вообще не употреблять понятия свободы, или употреблять, ограничив его определенным образом. Но долг, как известно, никогда не может вытекать из самой свободы, а только из этических соображений. Будучи не ограниченной по своей сущности, свобода как раз должна предполагать этику (учение о нравственности, морали), чтобы сделать людей неограниченно ответственными за все то, что они делают и позволяют делать другим.

Создавая свои школы, педагоги-гуманисты рассматривали ответственность с точки зрения морального качества личности, отражающего, с одной стороны, способность ребенка отвечать за свои поступки, с другой – возможность для детского сообщества подвергать эти действия моральной оценке. Поэтому для них остро стоял вопрос об обязательном формировании у ребенка этой ценности, поскольку в условиях свободы непременно должна существовать прямая связь между осознанием ответственности и реальным поведением. И когда мы говорим о детском самоуправлении, то основную функцию ответственности как социальной категории мы относим к активизации социального поведения ребенка, так как включенность его во многие и разнообразные отношения требуют от него активного проявления ответственности на основе понимания общественной важности и смысла своей деятельности. Более того, в свободных школах незримо решалась проблема: в состоянии ли ребенок выполнять предписываемые ему требования, в какой мере он их правильно понял и истолковал, насколько велики его деятельные способности, насколько он должен отвечать за достижение требуемого результата и за последствия своих дел.

Как известно, детское самоуправление представляет собой форму организации жизнедеятельности детей в конкретном образовательном учреждении, которая обеспечивает развитие их самостоятельности в принятии и реализации для достижения общественно значимых целей. Из истории

педагогики мы знаем, что самоуправлению детей многие выдающиеся педагоги придавали огромное значение. Так, Я.А.Коменский, например, видел в нем особое государство со своей социально-политической инфраструктурой, где участие в общих делах служит для юношей подготовкой к жизни.

Для других, как Р.Штейнера и М.Монтессори, одним из важнейших элементов детского самоуправления являлось воспитание личности, способной к саморазвитию на основе самоактуализации и формировании у нее социально значимых качеств, становление осмысленной субъектности, что неразрывно связано с духовным ростом ребенка. Для них чрезвычайно важным было помочь растущему человеку научиться действовать самостоятельно и ответственно и уметь отстаивать свою позицию. Для Г.Винекена при организации им системы самоуправления в своей «Свободной школе-общине» всегда имелось в виду, что одной из центральных позиций воспитателя должна являться вера в способность ребенка открывать и обнаруживать в себе личностный потенциал, а также самостоятельно проектировать для себя направление и способы личностного роста. Очень важным в этой связи для педагога-гуманиста представлялся аспект самоотношения, т.е. восприятия детьми собственного опыта и переживаний, что должно было стать основным регулятором всех видов его активности, включая обучение, труд и жизнедеятельность.

Очень важно в связи с этим вспомнить и опыт самоуправления в русской школе, где формы его организации строились не с точки зрения моделирования государственной системы управления, а ориентировались,

прежде всего, на содержательную сторону деятельности учащихся. Так, скажем, Л.Н.Толстой, будучи сторонником свободного воспитания, подчеркивал важность участия детей в устройстве своей жизни. А П.Ф.Каптерев считал, что самоуправление помогает добиться от учащихся сознательного отношения к дисциплине и, в связи с этим, привлечь их к поддержанию норм поведения и порядка в учебных заведениях. Но, пожалуй, дальше всех в этом направлении ушли сторонники *свободного воспитания*, которые видели главную задачу в своей педагогической деятельности в организации такой жизни своих подопечных, в которой каждый бы ощущал не только сопричастность к результатам общей деятельности, но и мог попробовать себя в различных социальных ролях и ситуациях. Их основные воззрения заключались в том, чтобы учебное заведение было живым организмом, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой, а роль педагога сводилась к статусу старшего товарища своих воспитанников, который организует образовательно-воспитательную среду для свободного проявления детьми своих творческих возможностей в условиях детского самоуправления.

Надо сказать, что наиболее ярко идеи свободного воспитания в контексте детского самоуправления на основе концепции «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо (провозглашение лозунгов свободы и природы), «новой педагогики» Л.Н. Толстого (провозглашение лозунгов свободы и жизни), новой педагогической идеологии шведской писательницы и педагога Э. Кей (идеализация детства и вера в гармонию детской души) воплотил в жизнь А. Нейлл. Именно в практике школы Саммерхилл, основанной им, и получила истинный карт-бланш доктрина свободного воспитания, в основе которой лежит постулат о безусловном совершенстве детской природы.

Избрав путь свободного воспитания для своих подопечных, Нейлл видел свою задачу, прежде всего, в том, чтобы ориентировать ребенка на справедливый и правильный нравственный выбор. А поскольку ребенок оказывается перед лицом **свободного** нравственного выбора, то Нейлл старался создавать все возможности для установления положительного социального окружения, которое в школе Саммерхилл и осуществляло **детское**

самоуправление. Он считал, что предоставление детям свободного выбора отличается от вседозволенности, но на грани дозволенного; в свободной школе действуют не начальственные запреты, а демократические законы. Самоуправление – неотъемлемая часть воспитания свободой. Нейлл считал, что не может быть свободы, если только дети не чувствуют, что они вполне свободны управлять своей жизнью. Образование должно готовить детей к общественной жизни и одновременно делать их личностями. По мнению Нейлла, самоуправление делает и то, и другое [519].

Однако, признавая значение самоуправления в жизни своих детских учреждений, некоторые педагоги-гуманисты весьма критично относились к своему опыту и в изменениях, которые они осуществляли, преследовали лишь одну главную цель своей воспитательной деятельности - благо ребенка. Так, Г.Винекен не считал систему самоуправления в Виллерсдорфе универсальным средством, которое необходимо копировать и механически переносить в другую среду. По его мнению, эта система "работала" прежде всего потому, что в Виллерсдорфе собрались единомышленники - учителя и учащиеся, объединенные общей идеей "юношеской культуры". Кроме того, в его школе-интернате было небольшое количество детей без резких возрастных различий, которые с большим уважением, трепетно относились к своему детищу. В этих условиях детское самоуправление действительно может иметь широкие полномочия, как это было в Виллерсдорфе. В противном случае, самоуправление может иметь обратный эффект: стать органом насилия одних учащихся над другими.

Более того, претворяя в жизнь свою педагогическую концепцию, 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 взаимодействовать 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 учите-

лей 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 Вилкерсдорфе и стала своеобразным центром юношеской культуры [90].

Что касается Нейлла, то за многие годы существования Саммерхилла он не изменил своего позитивного отношения к самоуправлению. "Невозможно переоценить воспитательного значения подобной практической науки о правах и обязанностях гражданина. В Саммерхилле дети до конца бы боролись за право самоопределения. По моему мнению, одно еженедельное общее собрание имеет гораздо больше значения, чем все школьные предметы за всю неделю вместе взятые. Это великолепная форма упражнения в публичном выступлении, и большинство детей делает это без всякого смущения. Я часто слышал вполне разумные рассуждения детей, не умевших ни читать, ни писать" [518, С.62]. Нейлл не видел никакой альтернативы саммерхилльской демократии, считая, что она даже справедливее политической демократии в обществе, поскольку дети взаимно доброжелательны, а все законы принимаются на общем собрании и никогда не существует проблемы бесконтрольности избранных депутатов.

Вся практика Саммерхилла доказала жизнеспособность и работоспособность самоуправления. Нейлл был глубоко убежден в том, что только та школа может считаться прогрессивной, в которой есть настоящее, а не декларированное (что наблюдается, к сожалению, во многих учебных заведениях) самоуправление. Свободную школу он и связывал со свободой управлять своей собственной общественной жизнью. Развитие социального интереса в своих воспитанниках Нейлл ценил превыше всех их учебных и прочих успехов, поскольку считал это наиболее трудным и при успехе истинным достижением в воспитании подрастающего человека. Наблюдая за их жизнью, он пришел к выводу, что участие, например, в общем собрании школы или школьного самоуправления имеет большее воспитательное значение, чем несколько докладов или уроков, потому что там дети учатся

самостоятельной организации собственных дел, ответственности и демократии.

Главным в самоуправлении школы Саммерхилл было то, что все вопросы, связанные с жизнью школы или отдельных групп детей, включая и те, которые касались наказаний за антиобщественные проступки, обычно решались общим голосованием в субботний вечер на школьном собрании. В Саммерхилле нет ни одного распоряжения, правила или решения, которое не было бы результатом общего обсуждения или общего постановления. Все решения, связанные с жизнью в Саммерхилле, принимаются коллективом детей и взрослых. Единственное, что не входит в юрисдикцию общего собрания – это административные аспекты жизни школы (прием и увольнение учителей, экономические вопросы). Объясняется это очень просто: дети должны иметь власть только над тем, что имеет значение для их собственной ежедневной жизни.

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

В структуру собрания, основными субъектами которого являются дети, входят **председатель, секретарь, группа уполномоченных** (выносящих на общественный суд сложные и запутанные дела), **аудитория** из детей (60 человек в возрасте 6-17 лет) и взрослых (около 10 человек), **гости** (как правило, педагоги из разных стран), **оратор, следственный комитет** (ведущего собственное расследование дел, не разрешенных на собрании), **сборщик штрафов**, который ведет запись наказаний, собирает штрафные деньги и на следующем собрании докладывает о случаях неуплаты оных.

Законы, установленные школой, охватывают все сферы жизнедеятельности детей. Причем, в задачи самоуправления в Саммерхилле входит не только принятие законов, но и обсуждение различных социальных аспектов жизни сообщества. На собрании также проводятся выборы в спортивные комитеты, комитет по подготовке танцевального вечера к окончанию семестра, театральный комитет, назначаются дежурные по отбою и

дежурные по прогулкам в город, которые обязаны докладывать о всех случаях недостойного поведения за пределами школьной территории [519].

До конца своей практической деятельности Нейлл истово верил в преимущества самоуправления, более того, он и представить себе не мог Саммерхилл без него, ибо оно всегда имело успех. Он пишет, что «вот почему самоуправление так важно, ибо посредством него свободные дети приобретают широту взгляда на мир. Их законы имеют дело с сущностями, а не с видимостями». [REDACTED] Таким образом, с точки зрения философского осмысления данного подхода, можно увидеть, как тонко, незаметно, исподволь управлял своей школой А.Нейлл, управлял с **опорой на самоуправление**. При этом, имел место отлаженный организационно-методический аспект: учителя и ученики участвуют в работе органов самоуправления, вырабатывая общую программу действий, где школьникам передана часть управленческих функций учителей.

Как показало исследование, организация деятельности детского самоуправления в реформаторских школах Европы за период XX века имело следующие сущностные черты, восемь из которых наиболее были присущи свободным школам.

Во-первых, детское самоуправление в гуманистических воспитательных учреждениях удовлетворяло детскую потребность самостоятельно организовать свою жизнь, утверждало атмосферу защищенности в детском сообществе и содействовало решению всех возникающих проблем межличностных взаимоотношений.

Во-вторых, признавая право детей самостоятельно решать собственные проблемы, педагоги-гуманисты решали вопросы разумного взаимодействия с детским самоуправлением. При этом как дети, так и воспитатели четко осознавали тот факт, что они являются членами единого коллектива и должны совместно решать сложные проблемы его деятельности.

В-третьих, самоуправление не носило характер организованной игры, а было реальным участием воспитанников в решении важных для жизни детского сообщества задач.

В-четвертых, структурно органы детского самоуправления не повторяли моделей детского города или детской республики. Главным в организа-

ции деятельности детского самоуправления было обеспечение взаимодействия всех его органов с первичными коллективами. С самого начала педагоги-гуманисты отказались от тех форм организации самоуправления, которые были характерны для американских школ (школьные республики, школьные города, которые были, по сути, миниатюрным воспроизведением общественной жизни, а различные элементы самоуправления - суды, выборы, президент, писанные законы имитировали государственные органы власти).

Отказ от подобного очень распространенного в начале века типа самоуправления не носил случайного характера. Хотя то, что школьное самоуправление строилось по принципу воссоздания в школе отношений аналогичных государству и давало возможность учащимся упражняться во всех функциях, которые им придется позднее выполнять как гражданам общества, перенесение в школу внешних форм социальной жизни, законодательной власти, администрации и юрисдикции, не имеющих достаточно соответствующего содержания, превращало самоуправление в пустую игру и притворство. Единственный путь избежать этой ошибки - заполнение внешних форм содержанием, соответствующим школе. Именно так относились к американским формам организации самоуправления А.Нейлл, Г.Винекен, О.Шпиль и С.Френе.

В этой связи можно вспомнить польского педагога-гуманиста Я.Корчака, для которого постулаты относительно прав детей и некоторых воспитательных средств (гражданские средства, суд, сейм, плебисцит) хотя и определяли внешнее сходство его самоуправления с детскими республиками, сам он свои учреждения так не называл и не ставил цель повторения в них общественного устройства. Об этом, в частности, писала единомышленница Корчака, заведующая Нашим домом М.Фальская, говоря о том, что их образовательное учреждение приспособило для себя те демократические формы правления, которые общество выработало на то время. Таким образом, при создании самоуправления Корчак исходил, прежде всего, из мысли об удовлетворении потребностей психического и физического развития детей. Выбирая основным методом своей воспитательной системы детское самоуправление, Корчак не следовал идее формального озна-

комления детей с общественным устройством, а имел в виду предоставление им права на самостоятельную организацию собственной жизни.

В-пятых, высшим органом во всех свободных школах при организации самоуправления было общее собрание. Собрания в немалой степени способствовали утверждению в жизни этих детских учреждений принципа гласности, который обеспечивал нейтрализацию некоторых отрицательных явлений, возникающих в процессе внутриколлективных отношений. В частности, гласность противодействовала утверждению в ребячьей среде “террора злых сил” (Корчак).

В-шестых, главной функцией детского самоуправления была совместная выработка норм и правил общежития, которые после принятия на собрании становились руководством к действию как для взрослых, так и для детей. Так, в Саммерхилле принятие и модификация основных правил общего поведения происходило в начале каждого семестра общим голосованием на собрании. Организация внутришкольной жизни в Вилккерсдорфе опиралась на соблюдение "единства прав и обязанностей, свободы и авторитета, современности и будущего, природы и культуры, воспитания и самовоспитания" [506, С.174].

В-седьмых, важной характеристикой органов детского самоуправления в реформаторских школах была их динамичность: они возникали в силу необходимости, их улучшали, изменяли, исправляли в соответствии с потребностями и воспитательными задачами.

В-восьмых, все воспитательные учреждения гуманистической ориентации были самоуправляемыми и демократичными школами. Структура, функции, взаимосвязь элементов в системах детского самоуправления в них различались. В отдельных из них были специфические, только этой системе присущие элементы. Анализ опыта педагогов-гуманистов показал, что системы самоуправления в их школах были связаны и функционально, и структурно со всей организацией учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим, например, структуру детского самоуправления в Вилккерсдорфе. Во главе школы стояла «школьная община», в которую входили все ученики и учителя. Община собиралась правлением школы или по требованию одной трети сообщества, опиралась на соблюдение «единства

прав и обязанностей, свободы и авторитета, современности и будущего, природы и культуры, воспитания и самовоспитания» [506, С.174]. Общее собрание в Виккерсдорфе собиралось, как правило, один-два раза в месяц для обсуждения и решения важных вопросов, 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.

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 Виккерсдорф «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.

С течением времени в Виккерсдорфе 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» [506, С.166].*

Повседневное самоуправление в Виккерсдорфе осуществлялось Советом общины, который вместе с двумя директорами, попечительским сове-

том и учительской коллегией решал все повседневные дела. Совет избирался из учащихся трех старших классов, куда входили председатель, заместитель и секретарь. Они избирались также на школьной общине открытым голосованием сроком на один год. 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 родителями. 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.

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 объединения 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.

Как показал анализ гуманистической воспитательной практики, несмотря на то, что педагоги-гуманисты наделяли самоуправление важными и ответственными функциями, они отнюдь не абсолютизировали его роль в процессе воспитания, не умаляли роли авторитета самих воспитателей. В организации правильного педагогического руководства его деятельностью они видели первое и основное условие успешного развития детского самоуправления, поскольку там, где воспитатели предоставляют детей самим себе, самоуправление от этого не выигрывает - дети не могут стихийно и самостоятельно научиться целеустремленному руководству своей жизнью. Самоуправление детей, по их мнению, это по сути дела результат сложной и длительной деятельности педагогов.

Характер взаимодействия детского самоуправления и педагогического коллектива, который существовал в свободных школах, прежде всего давал широкие возможности для развития детской самодеятельности, активности и инициативы. Тем самым реализовались гуманные идеи о предоставлении детям права на самостоятельную организацию собственной жизни. Дети пользовались в этих школах правами не мнимыми, а подлинными. Это способствовало формированию у них чувства равноправия и созданию демократического стиля отношений между взрослыми и детьми.

В то же время в сложной работе по созданию справедливого сообщества дети не были предоставлены сами себе. Не ограничивая деятельность самоуправления путем давления, прямых запретов, педагогический коллектив в исследованных свободных школах обеспечивал руководство его деятельностью через воспитателя. Являясь связующим звеном между педагогическим советом и самоуправлением, воспитатель создавал условия для обеспечения единства воспитательных воздействий, единства задач и путей их решения. Подобный характер руководства детским самоуправлением в гуманистических воспитательных системах явился важнейшей предпосылкой создания единого воспитательного коллектива, решавшего общие вопросы организации жизни детей.

К этому следует добавить и следующий аспект. Несмотря на то, что педагоги свободного воспитания провозглашали в своих школах полное равенство учителя и ученика, они, тем не менее, признавали и дисциплину как качественную характеристику организованности в сфере жизнедеятельности данного сообщества, поскольку понимали ее как важнейший компонент формирования ответственности. Они прекрасно осознавали, что дисциплина представляет собой определенную часть свободы, которая обеспечивает условия и возможность каждому быть самостоятельной, самодетальной, творческой личностью, не умаляя при этом интересы других, интересы свободного развития всех. Поэтому дисциплина детей рассматривалась ими в аспекте их свободного развития, ибо она вносит с собой и некоторую долю самоограничения, но осуществляется на основе выбора, добровольного отказа от тех или иных своих желаний. Они понимали, 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.

И здесь уже речь идет о моральной ответственности, которая распространяется на всю социально значимую деятельность ребенка, осуществляемую им в условиях возможности свободного выбора. Являясь выражением свободы личности, ответственность в то же время включает в себя умение реализовывать нравственные цели на практике, способность на основании приобретенного, пусть пока небольшого, но жизненного опыта предвидеть возможные отрицательные последствия своих действий.

Многих отечественных педагогов, как правило, интересует вопрос, касающийся педагогической технологии организации детского самоуправления в контексте концепций свободного воспитания педагогов-гуманистов. Рассмотрим это на примере практики свободной школы А.Нейлла.

Как известно, педагогическая технология означает последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, которые направлены на решение педагогических задач. Для технологии воспитания характерны: взаимосвязанная деятельность воспитателя и воспитанника на договорной ос-

нове с учетом принципа индивидуализации, а также диалогического общения. С этой точки зрения педагогическая технология Нейлла включала в себя: самоуправление, вовлечение ребенка в деятельность, эмоциональная насыщенность организации деятельности детей. Поэтому он старался создавать все возможности для установления положительного социального окружения, которое и как раз осуществляет детское самоуправление. По мнению Нейлла самоуправление готовит детей к общественной жизни и одновременно делает их личностями. А поскольку целью самоуправления в Саммерхилле являлась организация жизни школы, то реальное участие детей в сотворчестве правил и норм жизни данного образовательного учреждения приобретало для Нейлла черты технологии, с помощью которой он исподволь и управлял деятельностью воспитанников.

Интересно в этой связи привести пример деятельности С.Френе, который создал оригинальную форму самоуправления - школьный кооператив, который в его понимании был наиболее демократичным способом организации жизни школы. Для Френе школьный кооператив – это, прежде всего, форма организации всех видов свободной деятельности, которыми дети занимаются в соответствии со своими интересами. Учащиеся на основе этого сами определяли устраивающую их программу действий, решали, в какой форме и как организовать деятельность.

Основные задачи кооператива Френе видел в том, чтобы научить детей правильно оценивать ситуации и факты, быть умелыми предпринимателями, изготавливать полезные предметы и т.д. «Эти навыки, - считал он, - необходимы человеку, чтобы активно и успешно действовать в жизни. Но ничего этого в учебниках нет. Работа же в школьном кооперативе становится самым лучшим и самым приближенным к жизни уроком" [440, С.246]. Школьный кооператив был призван претворить в жизнь известный лозунг "дети - хозяева школы".

В школьном кооперативе Френе использовались разнообразные способы организации жизни детского коллектива, которые постоянно совершенствовались. Деятельность самоуправления регулировалась общими собраниями, на которых выбирался совет кооператива, определялась программа деятельности, назначались ответственные за различные дела. Этот со-

вет выбирался на один учебный год, в его состав входили председатель, секретарь и казначей, а также учитель. Дежурные ответственные за различные дела, проводимые в классе, сменялись в зависимости от их желания через месяц или неделю. Под контролем совета находилась хозяйственная деятельность школы и работа по самообслуживанию, а также на нем заслушивались различные дисциплинарные вопросы. В совете была полная свобода слова, все решения принимались на основе голосования. Хотя у учителя было право "вето", он пользовался им очень редко.

Френе разделял основные идеи нового воспитания, и такие элементы его как свобода и ответственность он стремился применять в своей педагогической деятельности, отвергая традиционные методы обучения и воспитания, делая акцент, прежде всего, на самостоятельность детей. Таким образом, создавая условия для свободы ребенка, он помогал ему проецировать самое себя на свободно выбранную цель, которая, в конечном счете, определяла, кем он является. А это, в свою очередь, создавало предпосылки к тому, что дети, незаметно для себя, избирали этически значимые ценности: ценность деятельности, целеустремленности, ответственности, равного обращения с другими и собственно ценность личности. Френе исподволь подводил к тому, что контроль со стороны взрослых по мере взросления детей сменялся самоконтролем, когда ученик в состоянии проанализировать свои действия и определить меру своей ответственности. Привычка ответственно относиться к своим обязанностям переносится, таким образом, на деятельность, которая не всегда является интересной, но необходимой. А это означает то, что у ребенка вырабатывается сознательное отношение к ответственности.

Исходя из выше изложенного, можно увидеть, что создавая на своих воспитательных пространствах такую форму жизнедеятельности детского сообщества как самоуправление, педагоги-гуманисты добивались очень важного сочетания – гармонизации свободы и ответственности, где свобода самовыражения ребенка обязательно предполагала заданность его продуктивной, качественной деятельности, в основе которой лежит ответственное отношение к своим поступкам. При этом педагоги понимали, что дать свободу детям – этого было мало, необходимо научить их действовать

в условиях свободы. Именно эту задачу и выполняло детское самоуправление, которое способствовало следующим достижениям:

- реализация ребенком своего внутреннего потенциала, раскрытие себя в соответствии со своими индивидуальными возможностями и теми общекультурными процессами, протекающими в условиях самоуправления;
- расширение у ребенка собственного опыта не только в установлении связей с другими людьми, но и в достижении личностного и общекультурного роста;
- практическая деятельность по устройству своей жизнедеятельности в детском сообществе выводило ребенка за рамки привычных (традиционных) отношений между учителем и учеником;
- формирование терпимого и уважительного отношения детей к чужим позициям и результатам, что помогало понять и усвоить многообразие путей постижения истины;
- защита ребенком собственной позиции создавало особую психологическую напряженность, побуждающего каждого к личному самодвижению;
- включение ребенка в культурно-исторический процесс жизнедеятельности своей школы, где он учится понимать и чувствовать свое место в нем, формулировать собственный взгляд на достижения и промахи деятельности детского сообщества;
- создание новых как для ученика, так и для учителя нормативных и законотворческих актов как воспитательного продукта самоуправления;
- обеспечение педагогического и психологического сопровождения ребенка с целью воспроизведения им культурных образцов жизни и деятельности школы;
- создание условий для самореализации ученика как в образовательном, так и в личностном аспекте;
- постоянное стремление детей к конструированию и перестраиванию собственного знания относительно самоопределения, вызывающее, в свою очередь, их активность и постоянный выбор ситуации, своего действия и идей.

Все это ведет, в конечном счете, к наполнению самоуправления гуманистическим содержанием в концептуальном плане, где можно выявить

следующие компоненты, определяющие самоорганизующуюся, самореализующуюся и стремящуюся к субъектности личность, к основным из которых мы относим:

- а) целостность личности, представляющей собой органическое единство, стержнем которого является активное начало, направленное как на преобразование детского сообщества, где он живет, так и, прежде всего, самой себя;
- б) незамкнутость личности, открытость ее как системы, стремящейся к взаимодействию «здесь и сейчас» с окружающей его средой, с возрастанием собственного внутреннего порядка, его сложности, а также стремлением к более высокой степени самореализации;
- в) прогнозирование собственного возможного творческого и общечеловеческого потенциала с целью более продуктивной самоактуализации способностей;
- г) формирование такой психической структуры личности, которая способна не только усваивать общественные формы поведения, но и способна к самокорректирующей деятельности.

К этому следует добавить, что самоуправление в свою очередь создавало все предпосылки для продуктивной саморегуляции ребенка, и, в частности, такой важной ее стороны, как социализация. Сам процесс социализации обеспечивал формирование одного из ведущих качеств личности – самостоятельности, которое предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно в любых условиях. И предоставление свободы действовать в соответствии со своими интересами создавало предпосылки к тому, что воспитывало у детей чувство уважения и гордости к своим школам, что педагоги свободного воспитания считали 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 соб-

ственно сама особая форма организации первичного коллектива в данной школе.

Все выше изложенное говорит о направлении педагогической мысли педагогов-реформаторов на гуманизацию воспитательного пространства своих школ, смысл деятельности которых был направлен в сторону помощи ребенку в развитии его собственных механизмов целенаправленного саморазвития, что приводило их к достижению ими своей субъектности.

Сегодня, наконец, мы приходим к пониманию проявления бережного отношения к субъективному миру ребенка как реальности автономного духовного бытия растущего человека. Не отрицая объективного мира, прогрессивные педагоги первичным для себя определяли то, что свобода ребенка проистекает не извне, а изнутри, из его духа, и что он – это, прежде всего, независимое, автономное и свободное существо, способное, как говорил К.Роджерс, на тонкую эмпатию чувств и на продуктивные взаимоотношения с окружающими его людьми.

В учебных заведениях, проповедующих социально-ориентированную парадигму образования в контексте свободного воспитания, все чаще во главу угла ставится экзистенциальная идея о том, что каждый человек сам творит свою личную историю и что он способен на обретение истинной внутренней свободы; при этом, не будучи свободным ни от условий, ни от ответственности. И в этом заключается главный смысл свободного воспитания, оказавшего определенное влияние на развитие педагогической культуры XX века, результаты которого мы попытаемся раскрыть в следующей главе.

Глава IV

Идеи свободного воспитания и развитие педагогической культуры рассматриваемого периода

4.1. Основные тенденции развития теории и практики свободного воспитания в современной зарубежной педагогике

Кризисные явления в традиционной педагогике в начале XX века вызвали к жизни новые идеи и концепции воспитания, которые содействовали становлению концепции гуманистического воспитания. Суть этих веяний заключалась, прежде всего, в негативном отношении к традиционной педагогике, углубленном интересе к личности ребенка и новых подходах к решению проблем воспитания.

Сложившиеся в европейской педагогике конца XIX - начала XX в. новые педагогические концепции вывели группу педоцентристских течений, из недр которых и вышла, в конечном счете, теория свободного воспитания как парадигма гуманистической педагогики, ориентированная на индивидуальность и единственной целью своей практики признающая счастье ребенка. В основу этой теории сразу был положен постулат о безусловном совершенстве детской природы, из которого и складывалась доктрина воспитания, согласованной с природой ребенка. Крупнейшими представителями этого течения стали Э.Кей, Л.Гурлитт, М.Монтессори, А.Нейлл, Б.Отто [186; 391; 493].

Исследовав развитие гуманистических подходов к воспитанию в диссертации Е.Б.Попова [355], мы, в контексте данного параграфа, взяли за основу вывод исследователя о том, что в педагогике понятие «парадигма» не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности. «В педагогике невозможно полное отрицание и одномоментное замещение одной концептуальной системы другой - здесь традиционно сильны тенденции преемственности и консерватизма. Парадигма в педагогике - это совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу, ...в которой они сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга. Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях школьного образования при определяющей роли одной из парадигм» [355, С.63].

Именно с этих принципиальных парадигмальных позиций мы и исследовали наследие таких разных педагогов-гуманистов как Э.Кей, М.Монтессори, Р.Штейнер, Л.Гурлитт, Я.Корчак, Г.Винекен, А.Нейлл,

С.Френе, характер и направленность воспитательной деятельности которых объединены одним понятием «гуманистическое воспитание», а механизмы реализации целей и задач в их детских учреждениях осуществлялись в русле теории свободного воспитания, получившей дальнейшее развитие в современной зарубежной педагогике.

Воспитательные идеалы XX века складывались, как известно, под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи. Однако если образование во все времена человеческой истории придерживалось определённых интеллектуальных и нравственных традиций и постепенно приспосабливалось к новым обстоятельствам, то в двадцатом столетии оно потеряло свой консерватизм, дав простор попыткам развить альтернативные формы, методы и содержание образования, которые отвечали бы изменившимся требованиям. В частности, свободное воспитание, получившее право на существование в современной педагогической действительности, стало развиваться по следующим направлениям.

1. Выступление педагогов свободного воспитания против одностороннего интеллектуального развития, делая при этом крен в формирование целостной личности - личности с развитой культурой чувств, вкуса, личности ответственной и думающей.

2. Призыв к соответствию школьных программ к потребностям технологического общества и адекватности подготовки детей к возможным демократическим преобразованиям общества будущего. Речь идет о предоставлении детям возможности для упражнения в тех видах деятельности, которые необходимы для жизни в двадцатом столетии.

3. Поиск улучшения структуры, руководства, характера взаимоотношений в диаде «учитель - ученик», а также содержания образования, связанного с различными социальными изменениями в обществе.

4. Создание особой атмосферы школы, оказывающей благотворное влияние на детские души; предоставляющей все возможности для спонтанной жизни ребенка, его свободной активности, раскрепощения естественных порывов. Иначе говоря, обеспечение своих учащихся богатыми и широкими возможностями самораскрытия.

5. Создание условий для осуществления на практике альтернативного образования в противовес существующей старой системы. В связи с этим утверждение определяющего начала в воспитании, связанного с признанием за свободной личностью права на собственную жизнь, на саморазвитие. С перенесением центра тяжести на интересы ребенка, с необходимостью тщательного изучения свойств и задатков его детской природы с тем, чтобы воспитание не подавляло, а развивало ее, а также, чтобы за ним было признано право на индивидуальность.

Все это диктовало перемены в содержании образования, выдвигая и новые задачи школы. Таким образом, педагогическая мысль, пройдя сложный путь эволюции, с самого своего зарождения начала выкристаллизовывать идеи гуманистической педагогики, подпитывая современную школу общечеловеческими идеями гуманизма, которые обращены к каждому индивидууму. Достаточно взять, к примеру, такие свободные школы, как: американские образовательные учреждения Садбери Вэлли Скул (Sudbury Valley School), Махариши Скул (Maharishi School), Албани Фри Скул (Albany Free School), Школа «Дубовая Роща» (Oak Grove School); канадская школа Бич Скул (Beach School), австралийская Общая начальная школа Каррамбена (Currambena primary school), японская Токио Шуре (Токио Shure) и другие. Почти все они работают в русле идей Ж.-Ж. Руссо, касающихся естественного характера воспитания и обучения детей. Широко используется также и педагогическое наследие И.Г.Песталоцци, Ф.Фребеля, М.Монтессори, Дж.Дьюи и А. Нейлла. Любая внедряемая в свободной школе учебная программа, так или иначе, согласуется с теорией свободного воспитания, где приоритет отдается самостоятельному выбору самого ребенка. Педагоги этих школ считают, что наиболее продуктивный путь в повышении эффективности образовательного процесса является предоставление учащимся равных со взрослыми прав и обязанностей, куда входит и столь трудно приживаемое в обычной школе право свободного выбора занятий и организации досуга. Это естественное право детей дает им возможность жить полной жизнью, а не готовиться напряженно и часто со страхом «вступать» в жизнь взрослых.

В связи с выше сказанным отметим, что в развитии свободного воспитания как парадигмы гуманистической педагогики на протяжении всего XX века отмечалась тенденция постепенного перемещения педагогического идеала от социально-ориентированной цели образования к личностно-ориентированной, с установкой на максимальный учет особенностей внутреннего мира ребенка, его возможностей, интересов и индивидуальных особенностей. При этом наиболее существенными общечеловеческими чертами данной практики школы являются зародившиеся еще в античную эпоху идеи и принципы, как-то: самоценность личности ребенка; приоритет его здоровых потребностей и интересов в процессе обучения и воспитания; превращение этого процесса в радостную и увлекательную деятельность для детей, основанную на всемерном развитии посредством стимулирования их самодеятельности и творческой активности; отказ от всяческого авторитарного подавления ребенка в воспитательном процессе.

Как показал анализ современных зарубежных школ, работающих в условиях свободного воспитания, налицо продолжающаяся тенденция на усиление внимания к экспериментальной работе, к изучению ребёнка, связанное с изучением процесса развития детей и подростков, исследованием их физического, умственного и эмоционального состояния, интересов и отношений к окружающему миру. Эта практика в своей основе имеет психологические исследования подрастающего поколения, получившая в свое время название педологии. Все наработанное в прошлом, с успехом применяется в современных зарубежных школах, опыт которого используется в следующих направлениях.

Во-первых, непреложным является утверждение о том, что неправильно рассматривать ребенка как маленького взрослого. Ребенок резко отличается от взрослого в физическом отношении; на каждой ступени своего развития ребенок живет своей особой жизнью и сообразно с этим он нуждается в особом к себе отношении. Благодаря этому все больше претворялось в жизнь выдвинутое еще Руссо требование изучения детей.

Во-вторых, в связи с тем, что существуют значительные различия между детьми в уровне интеллектуального, эмоционального и физического развития, их интересах и способностях, в том, как они выражают себя, в

качестве труда и игровой деятельности, более широко стали измеряться индивидуальные различия между детьми для содействия более продуктивного выбора методов и содержания обучения.

В-третьих, не забывая уделять внимание интеллектуальному и физическому развитию ребенка, акцент в своей деятельности педагоги стали уделять больше его эмоциональному и нравственному воспитанию, основываясь на том, что все аспекты поведения ребенка тесно взаимосвязаны. То есть, чтобы правильно понять ребенка, его нужно изучать в целом, поскольку каждый индивидуум является единством и все проявления его личности образуют тесно переплетающееся целое.

Так работали и работают все свободные школы. А поскольку главная цель любой школы «образовывать детей», то, по мнению тех, кто хоть раз соприкоснулся с одной из них, это учебное заведение с его свободой, демократией, равными правами перед законом, ощущением личностных прав представляет собой именно то воспитательное пространство, которое в высшей мере и воспитывает, и обучает, и развивает.

Как известно из истории, многие гуманистические идеи и подходы, применяемые в наше время, можно найти в педагогическом наследии П. П. Верджерио (1350-1444), М. Вежио (1406-1458), В. де Фельтре (1378-1477), Р. Агриколы (1443-1485), Я. Вимфелинга (1450-1528), Э. Роттердамского (1467-1536) [401].

В своем сочинении «О благородных нравах и свободных занятиях» Верджио высказал целый ряд созвучных новому времени мыслей. В основу всего он ставит нравственное воспитание, полагая, что знания без духовного развития воспитанника не только не ценны, но даже опасны.

А, по мнению другого итальянского педагога-гуманиста Вежио, счастье человека должно основываться на двух непреходящих вещах: на добродетели и образовании, которые и нужно прививать детям. Он также подчеркивает, что как в воспитании, так и в обучении необходимо считаться с особенностями учеников.

В «Школе радости» де Фельтре строгую нравственность и основу ее - благочестие - он ставил выше знания. В воспитании и обучении он требовал считаться с индивидуальными особенностями детей, опираться на их

активность и самостоятельность. Он не признавал чрезмерно суровую дисциплину, в его школе были отменены все виды наказаний.

По мнению же отца немецкой гуманистической педагогики Агриколы, в образовании во главу угла необходимо ставить формирование у человека мудрости и красноречия. Быть мудрым в нравственном отношении и быть изящным в мудрости - вот гуманистический образовательный идеал Агриколы. Другой немецкий гуманист Вимфелинг в своих педагогических произведениях проводит мысль о том, что наше знание должно находить постоянное подтверждение в любви к ближним и пробуждать действительную тонкость чувств и мыслей. Ради достижения этой цели учитель должен быть образцом для своих учеников не только в знании, но и в нравственном отношении.

Что касается Э.Роттердамского, то ему принадлежит два открытия, определивших дальнейшее развитие педагогики: новое понимание воспитания и феномен мира детства. Именно он впервые показал воспитание как универсальное явление и как форму становления и развития человека. Воспитание он рассматривает не через призму воздействия внешней среды, а как форму бытия человека, при этом будущую судьбу ребенка он ставит в прямую зависимость от его воспитания. Он пишет, что вся дальнейшая жизнь человека определяется тем, какое воспитание он получил в раннем детстве.

Э.Роттердамский открыл мировой педагогике мир детства и то противоречие, которое присутствует между природой ребенка и существующим образованием, не столько развивающее, сколько калечащее подрастающее поколение. Эразм предлагает строить воспитание ребенка в соответствии с его возрастом. То принципиально новое, что он внес в понимание ребенка, состоит в том, что он взглянул на мир и на само воспитание через душу ребенка. Вот почему он был таким самолюбивым защитником детства, постоянно подчеркивая право ребенка на правильное развитие и на уважительное отношение к нему.

В этой связи нельзя не вспомнить еще раз и о других педагогов-гуманистов, проложивших мост в век становления свободного воспитания. Так, гуманизм Коменского был устремлен в будущее, на достижение сча-

стью для всех людей с помощью разума и силами самих людей. Он считал человека «самым высшим, самым совершенным и превосходнейшим творением». Овеществленная человечность – вот, в конечном счете, цель, к которой по Коменскому должны вести воспитание и школа как «мастерская гуманности».

Своеобразным синтезом идей Руссо и Канта (первому принадлежит авторство в теории естественного и свободного воспитания, второму – в нравственном императиве, по которому человек есть и может быть только целью, а не средством, а значит, ему принадлежит право стать творцом собственного счастья и непременным условием его победы над злом является наличие у него способности к самосовершенствованию) явилась концепция И.Г.Песталоцци [562]. Песталоцци существенно обогатил положения прогрессивной педагогики о факторах формирования личности и гармоническом развитии всех сил и способностей человека.

Его воззрения о природосообразности воспитания успешно были подхвачены М.Монтессори, Р.Штейнером и другими сторонниками свободного воспитания, которые строили его в соответствии с особенностями самой человеческой природы и законами ее развития. Сегодня созданный Песталоцци метод гармонического развития всех сил и способностей человеческой натуры, названный им еще теорией элементарного образования, без преувеличения можно сказать, применяется в практике любой национальной школы.

Подобно Песталоцци, так же считал и А.Дистервег, по мнению которого присущим ребенку задаткам свойственно стремление к развитию. А для того, чтобы они были удовлетворены, их необходимо возбудить в соответствии с детской природой, исходя из чего, теория воспитания и должна представлять собой теорию возбуждения. При этом Дистервег дал несколько иную, чем Руссо, трактовку свободного развития ребенка: оно вовсе не исключает разумной строгости со стороны воспитателя, однако требует не применять никакого насилия к воспитаннику в отношении его природных дарований, насилия, который противоречит человеческой природе. Педагог же должен путем тщательного наблюдения за ребенком глу-

боко изучить законы его развития, с тем, чтобы вовремя оказать продуктивную педагогическую поддержку.

Очень важным для свободного воспитания в наследии Дистервега является развитие детской самостоятельности, которую он считал важнейшим фактором, определяющим личность ребенка и все его поведение. Все свободное и самобытное в человеке - его мышление, речь, поступки - является, по мнению Дистервега, результатом его самостоятельности. В связи с этим он и придавал принципу самостоятельности всеобщий, абсолютный характер, поскольку видел в нем одновременно и конечную цель, и непреходящее условие всякого образования [152].

Как известно, в реформаторском движении XX века ярко выделяются две главные тенденции: ориентация на общину (детское сообщество) и ориентация на ребёнка. Те, кто нацеливались на разрешение проблем сообщества, отталкивались от мысли о необходимости создания некоего мирового сообщества и придавали значение таким человеческим, политическим и экономическим отношениям, которые опирались на сотрудничество, альтруизм, интернационализм, коллективную жизнь. Те же, кто был убеждён, что индивидуальная свобода является наиболее важной частью человеческой жизни, создали школы, в которых было минимум запретов, которые создавали условия для самовыражения и индивидуальной инициативы и отличались отсутствием всяких программных предписаний. Это были педоцентрированные школы, продукты движения, известного под девизом «Исходя из ребёнка» (*Vom Kinde aus*).

Как известно, в реформаторском движении XX века ярко выделяются две главные тенденции: ориентация на общину (детское сообщество) и ориентация на ребёнка. Те, кто нацеливались на разрешение проблем сообщества, отталкивались от мысли о необходимости создания некоего мирового сообщества и придавали значение таким человеческим, политическим и экономическим отношениям, которые опирались на сотрудничество, альтруизм, интернационализм, коллективную жизнь. Те же, кто был убеждён, что индивидуальная свобода является наиболее важной частью человеческой жизни, создали школы, в которых было минимум запретов, которые создавали условия для самовыражения и индивидуальной инициа-

тивы и отличались отсутствием всяких программных предписаний. Это были педоцентрированные школы, продукты движения, известного под девизом «Исходя из ребёнка» (Vom Kinde aus).

Большинство же прогрессивных школ не принадлежали ни к тем, ни к другим полностью. Они были в равной степени заинтересованы как в общественном, так и в индивидуальном развитии. В качестве основной идеи изменения воспитания педагоги-гуманисты выдвинули благо ребёнка, в связи с чем главной целью воспитания для них стало воспитание к свободе, развитие личности, помощь воспитаннику в самовоспитании. Главным результатом педагогической деятельности они считали сознательную деятельность ребёнка по своему самосовершенствованию. Признавая главной ошибкой старой школы отстранение детей от самостоятельного решения собственных проблем, педагоги-гуманисты создали в своих детских учреждениях педоцентристскую модель воспитательного процесса. Они отказались от самовластного принуждения и предоставили своим детям возможность выработать для себя законы и дисциплину. Воспитание они рассматривали как путь к самостоятельности, а свою цель видели в том, чтобы сделать воспитанников независимыми от воспитателей.

Большинство же прогрессивных школ не принадлежали ни к тем, ни к другим полностью. Они были в равной степени заинтересованы как в общественном, так и в индивидуальном развитии. В качестве основной идеи изменения воспитания педагоги-гуманисты выдвинули благо ребёнка, в связи с чем главной целью воспитания для них стало воспитание к свободе, развитие личности, помощь воспитаннику в самовоспитании. Главным результатом педагогической деятельности они считали сознательную деятельность ребёнка по своему самосовершенствованию. Признавая главной ошибкой старой школы отстранение детей от самостоятельного решения собственных проблем, педагоги-гуманисты создали в своих детских учреждениях педоцентристскую модель воспитательного процесса. Они отказались от самовластного принуждения и предоставили своим детям возможность выработать для себя законы и дисциплину. Воспитание они рассматривали как путь к самостоятельности, а свою цель видели в том, чтобы сделать воспитанников независимыми от воспитателей.

В воспитательной практике рассматриваемого периода параллельно с новыми подходами продолжали существовать устаревшие педагогические традиции, подвергавшиеся резкой критике прогрессивной общественной. Постепенно в теории и практике утверждался подход, гуманистически ориентированный на ребенка, когда роль педагога выражается не в регламентации и жестком управлении воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Это позиция советчика, друга, консультанта. Реализация данного подхода возможна лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Тем самым можно отметить утверждение в педагогике тенденции к установлению субъект-субъектных отношений, творческого делового сотрудничества в воспитательном процессе.

Многие педагоги-гуманисты (Э.Кей, М.Монтессори, С.Френе, А.Нейлл и др.) различали педагогику старую и новую, к сторонникам которой они себя и относили. Соответственно они различали старые (авторитарные, технократические) и новые (гуманистические, личностно-ориентированные) подходы к воспитанию как основной категории педагогики. Знаменательно, что авторитарное воспитание всегда подвергалось педагогами-гуманистами резкой критике как с точки зрения его целей, отношения к ребенку, так и методов и средств, к которым оно обращается.

Еще одной важной характеристикой развития гуманистических тенденций в воспитании в первой половине XX века стала, как было отмечено выше, тенденция к разрешению противоречия между личностью ребенка и детским сообществом. Постепенно утверждающаяся в Европе педоцентристская модель воспитательного процесса вовсе не исключала, а наоборот, предполагала внимательное отношение к проблеме взаимоотношений личности и коллектива. Более того, педагоги-гуманисты рассматривали детский коллектив, организованный по законам справедливости и равноправия, важнейшим инструментом личностного развития.

Особое внимание они уделяли участию детей в реализации совместно принятых задач, в решении важных для них жизненных проблем. В этом контексте важное значение придавалось совместной деятельности, кото-

рую они считали основным фактором общественного и нравственного развития каждой личности. Сторонники гуманистического воспитания утверждали, что существуют огромные, не используемые до сих пор возможности участия детей не только в организации основных областей жизни каждого учебно-воспитательного учреждения, но и развитии действительной ответственности за его судьбу и направление развития. Детское самоуправление считали важным средством, содействующим саморазвитию ребенка. Чтобы самоуправление не стало скрытой формой авторитарного воздействия старших, оно должно быть нацелено на выполнение законов, установленных самими детьми и обязывающих в равной степени как воспитанников, так и воспитателей. Они подчеркивали, что жизнь в детском сообществе требует от каждой личности постоянной работы над собой, самоконтроля, самооценки, большого усилия, чтобы отвечать поставленным ими требованиям. При этом важнейшим критерием эффективности любой воспитательной системы они рассматривали содействие самовоспитанию ребенка и его самореализации.

Как известно, двадцатое столетие стало веком воплощения на практике тех концепций гуманизации воспитания, которые вырабатывались на протяжении всей предшествующей истории, а теоретически оформились в конце XIX - первую половину XX века. Важнейшей задачей в этот период стало создание нового типа школы, которое находилось бы на высоте всех требований, предъявляемых к истинному воспитанию гуманистической педагогией. Целью нового реформаторского движения стало создание таких учебно-воспитательных учреждений, в которых подрастающее поколение не только обучалось, но и воспитывалось - в самом лучшем и действительном смысле этого слова, т.е. формировалось как в физическом, так и нравственном отношении [71, 72, 149, 262, 499, 549, 559].

Задачей новой школы является выработка у учащихся цельного и глубокого мировоззрения на основе всего самого лучшего, что создано передовыми умами человечества. Она должна стать местом свободного развития каждого индивидуума и одновременно воспитания его в духе солидарности и сотрудничества. При этом весь учебно-воспитательный процесс должен служить созданию и поддержанию условий для проявления и це-

лостного развития позитивных способностей, интересов и наклонностей самого ученика.

Хотя представители различных педагогических течений по-разному решали проблемы целостного развития ребенка и определяли различную степень его свободы в воспитательном процессе, в то же время разными путями они достигали общей цели через раскрытие, развитие и реализацию позитивных способностей ребенка, через его самоактуализацию. На сегодняшний день основные тенденции развития теории и практики свободного воспитания сформировали следующие принципиальные установки:

1. Целостное развитие способностей и задатков ребенка (проявление и совершенствование интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой сфер ребенка в их единстве).
2. Личностная ориентация, что предполагает умение воспитателя видеть в каждом воспитаннике уникальную личность. Одновременно он добивается самоуважения ребенка к себе как к личности и формирует умение видеть личности в других.
3. Отрицание крайнего интеллектуализма школьного воспитания и проповедование деятельностного подхода, ставящего в центр воспитательного процесса самостоятельно добытый ребенком опыт.
4. Признание главным условием правильного воспитания знание ребенка.
5. Не противопоставление личности ребенка и детского сообщества, а попытки найти возможности для разрешения существующих противоречий.
6. Отказ от авторитарного подхода к ребенку со стороны воспитателя и утверждение субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика.
7. Основная цель воспитания - содействие свободной самореализации и самовоспитанию ребенка.

Таким образом, педагогике свободы зарубежной системы образования XX века присуще следующее понимание природы воспитания: воспитание трактуется как деятельность, которая может обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. Позиция

взрослого в этом процессе - помощь более старшего и опытного человека в познании окружающего мира, усвоении социально-значимого опыта предшествующих поколений.

Период детства, когда осуществляется духовное и физическое развитие ребенка и его социализация, рассматривается педагогами-гуманистами не как подготовка к будущей «настоящей» жизни, а как полноценная жизнь, имеющая самоценность. Идеальным они считают воспитание, максимально отвечающее природе ребенка. Подобное воспитание становится частью его жизнедеятельности и воспринимается им как нечто необходимое и понятное.

Ключевой темой в публикациях рассматриваемого периода, посвященных проблемам ребенка в обществе, стал тезис: изменить мир - значит изменить воспитание. В связи с чем стали появляться различные концепции нового воспитания. Интересно, что первоначально отмечается описание большого количества фантастических школ. Это вполне объяснимо: в начале нового века, мечтая изжить недостатки старой школы, писатели, публицисты и педагоги создавали воображаемый образ идеальной школы.

Так, для Э.Кей школа будущего - это учебно-воспитательное учреждение, в котором не будет никакого принуждения, никаких испытаний, никакого наказания, никаких наград. Классы состояются из детей со сходным темпераментом и склонностями. Обучение начинается на девятом или десятом году жизни, и вместо множества разных типов школ будет существовать единая всенародная школа с совместным обучением. Золотое правило педагогической практики будущего, по мнению Э.Кей, - всюду вырабатывать свой собственный метод и всегда исходить от личности ребенка [202].

Здесь уместно вспомнить Я.Корчака, свою концепцию новой школы который назвал «школой жизни», описанной им в одноименной повести. Это повесть-утопия о будто бы существующей реформированной «школе жизни», отличающейся от старой школы с ее схоластикой, бессмысленной зубрежкой и безнадежной оторванностью от жизни тем, что «служит целям всего человечества, а не малочисленному правящему классу» [60, С.54], где воспитатели не учат мертвым буквам из мертвых книжек, а учат

тому, «как живут люди, как иначе жить можно, что надо уметь делать для того, чтобы быть подлинно свободной личностью» [60, С.54].

В своих произведениях педагоги-гуманисты раскрывали собственные подходы к определению природы воспитания. Гуманистическая (антропоориентированная, педоцентристская) направленность их очевидна. Уже целевая установка в новых педагогических системах была не социально, а антропоориентированной. На первый план выдвигались не будущие социальные функции человека, не подготовка его служению государству, церкви, семье, а сам ребенок как самоценность, его интересы и благо.

Свой идеал воспитания Селестен Френе, например, видел в "максимальном развитии ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить" [440,с.38]. А. Нейлл же формулирует цель воспитания еще более емко - воспитание счастливого человека, предполагая при этом, что счастье - это возможность и умение найти себя в окружающем мире [518,с.36].

Педагогика свободы неотделима от гуманистической природы воспитания, поскольку имеет ту же внутреннюю сущность и специфику, предложенную в качестве анализа этого вопроса Б.М.Бим-Бадом:

- 1) возможность воспитания как специально организованной, преднамеренной, целесообразной деятельности по формированию личности; культивируемость задатков, возможность влияния на поведение человека, на содержание и темпы развития, на мотивы и способности личности;
- 2) необходимость воспитания, формирующих воздействий;
 - 1) взаимодействие стихийного очеловечения с преднамеренно организованным воспитанием;
- 3) границы воспитания, воспитание как выявление природы личности или как ее формирование; достаточность воспитания для становления и развития личности, его результативность, устойчивость его результатов;
- 4) способы и виды воспитательного вмешательства в жизнь личности или воспитательного взаимодействия с развивающейся личностью;
- 5) специфика воспитательного процесса на различных возрастных этапах; программа воспитания;

б) содержание воспитания (исходя из целей личности и ее идеала) [35, с.88].

В определении возможностей воспитания позиции педагогов-гуманистов однозначны: воспитанием действительно можно добиться больших результатов, если оно опирается на природу ребенка, не подавляет его как личность. Однако в вопросе о необходимости воспитания взгляды педагогов-гуманистов различаются. Сторонники более радикального подхода (Э.Кей, А.Нейлл) считают, что специально организованная и четко спланированная воспитательная деятельность не нужна. Здесь они выступают как последователи Руссо: лучшее воспитание - это отсутствие воспитания. «Не оставлять ребенка в покое - самое важное преступление современного воспитания против самого ребенка», - пишет Э.Кей [202, с.89]. Поэтому воспитание, по ее мнению, заключается в предоставлении природе свободы помогать самой себе. А.Нейлл также ограничивает необходимость организованного воспитательного воздействия. Он пишет о том, что единственной задачей ребенка является жить собственной жизнью, а не жизнью, которую ему навязывают родители или учителя в соответствии с целями, кажушимися им наилучшими. Все это вмешательство и руководство со стороны взрослых воспитывает лишь поколение роботов [520].

Другие педагоги (Л.Гурлитт, Я.Корчак) пишут о необходимости правильного руководства детьми. По Гурлитту, это значит давать детям возможность самостоятельно приобретать жизненный опыт. Корчак, как мы уже отмечали выше, относится к сторонникам «разумного воспитания», которое предполагает в числе прочего отказ от предоставления полной свободы ребенку и управление его развитием: ребенок похож на иностранца в чужой стране, не знающего ни ее обычаев, ни традиций, ни законов общежития. Взрослый должен стать для него надежным спутником и проводником в жизни.

Третий подход (Г.Винекен) к этому вопросу мы бы назвали общинным. Г.Винекен отказывается от необходимости воспитательного влияния семьи, государства и других общественных групп. Он признает воспитание, в котором нет субъектов и объектов, а есть только община. *«Учителя и*

ученики, руководители и руководимые(иногда ученик тоже становится руководителем) работают вместе, как товарищи, не в силу личных или других соображений, а в силу принадлежности к одному целому. Каждый прежде всего - часть этой общины. ...Так на наших глазах меняется понятие о воспитании. Воспитывать должна вся общественная среда, а воспитание, ограниченное одним только планомерным воздействием воспитателя на своего воспитанника, духовно и нравственно ограничивала бы его силы и свело бы все воспитание к психологической технике и тактике. Поэтому не может быть другого воспитания, кроме общественно-го, воспитания в самовоспитывающей себя общине» [90, с.36].

В вопросе о соотношении стихийности процесса воспитания с целенаправленностью и организованностью педагоги-гуманисты едины в одном: необходимо отказаться от насилия над природой ребенка, доверять ей. Они убеждены в том, что ребенок по своей природе добр и портит его только общество и воспитание. Поэтому это воспитание должно быть естественным и свободным (Э.Кей, Л.Гурлитт, А.Нейлл), разумным (Корчак, Винкен, Френе).

Следует отметить, что учителя современных свободных школ, следуя заветам педагогов-гуманистов, не ограничиваются только выявлением природы воспитанника, хотя и уделяют этому вопросу большое внимание. Они считают, что необходимо, не ломая эту природу, создавать условия для его развития, отталкиваясь при этом не от целей, придуманных взрослыми, а от задач самопознания и самовоспитания ребенка. Они убеждены в том, что воспитания без участия в нем самого ребенка не существует, поэтому важно относиться к каждому ребенку как к продукту эволюции и культуры, поощрять его самостоятельность и самостоятельность. Именно таким должно быть воспитание по законам природы.

Способы и виды организации воспитания свободой характеризуется не как вмешательство в жизнь личности, а как воспитательное взаимодействие с развивающейся личностью. Руководящая роль педагога проявляется здесь не прямо, не навязчиво, а косвенно, посредством помощи ребенку и создания определенных условий для его развития. Именно поэтому основным методом воспитания в образовательных учреждениях сегодня из-

бирается метод детского самоуправления, ставший именно той формой организации взаимодействия взрослых и детей, которая способствует созданию единого воспитательного коллектива.

Как показало исследование современных зарубежных школ, работающих в условиях доктрины свободного воспитания, наиболее важной характеристикой их практики является **бескорыстие отношений**. Как и в пору становления свободного воспитания, педагоги сегодня борются с потребительским отношением к детям, считая, что надо воспитывать только ради самого ребенка, для его блага и счастья, для его полноценной радостной жизни, а не для удобства и удовлетворения воспитателей. Именно благом ребенка руководствуются они, используя тот или иной воспитательный прием, вводя тот или иной орган детского самоуправления.

Следующей важной чертой является уважение к детству, серьезное отношение к делам и переживаниям ребенка, что находит свое отражение в такой грани свободного воспитания, как **конкретное и диалектическое видение ребенка**, или осуществлении индивидуального подхода в процессе его развития. Заглянем в любую свободную школу и мы увидим: там не существует абстрактного ребенка, ребенка вообще. Как писал Корчак: *«Сто детей - сто индивидуальностей, сто разных уровней силы, знаний, темпераментов и характеров»* [225,с.226]. Такое отношение к ребенку стало ведущим условием справедливых взаимоотношений с воспитанниками, поскольку справедливость - это прежде всего чуткость воспитателя к индивидуальному духовному миру каждого ребенка и острое понимание его проблем.

Еще одной важной стороной воспитания является **понимание и терпимость воспитателя во взаимоотношениях с детьми**. *"Дети не столько нуждаются в обучении сколько в любви и понимании"*, - писал А.Нейлл [518, с.115]. Это не просто сочувствие ребенку, это понимание чувств и мыслей ребенка, какими бы глупыми и ужасными они ни казались в данный момент. По мнению Нейлла, родитель трудного ребенка должен однажды сесть и спросить себя, действительно ли он принимал своего ребенка, доверял ему, показал свое понимание. Причем понимание также важно и для нормального ребенка, у которого нет проблем в общении с другими.

Понимание педагога помогает ребенку обратиться к внутреннему анализу. Именно эта свобода самопроявления и самоанализа и является необходимой предпосылкой гуманистических отношений. Единственное условие - отказ от любой моральной и диагностической оценки на данном этапе. Только в этом случае ребенок чувствует, что вы на его стороне. И только в этом случае проявляется искренность в поведении ребенка как результат. При этом роль воспитателя велика и ответственна. С одной стороны, он должен остерегаться выходить за рамки помощи, чтобы авторитетом и внушением не подавить самостоятельности, с другой не должен возлагать слишком тяжелую ношу на слабые детские плечи, чтобы случаи возможной неудачи не вызвали у ребенка уныния и неверия в свои силы.

Касаясь свободного воспитания как создания благоприятных условий для максимально полной самореализации ребенка, на первый план, прежде всего, выходят гуманистические отношения, чтобы, как писал Л.Гурлитт, «повысить молодое самочувствие, дать ему практический выход» [133, С. 32] Некоторые ученые гуманное отношение к человеку трактуют как интегрированное чувство собственного достоинства по отношению к индивидуальности другой личности. Так, О.Н.Козлова в своей книге «Введение в теорию воспитания» определяет гуманность как *«стремление утвердить собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и подтвердить необходимость сохранения взаимной ответственности людей также как абсолютной ценности. Гуманизм - это раздумье и забота о том, каким быть человеку, какова его сущность. Это самопознание, но одновременно и отстаивание существования: утверждение бесценности личности...»* [209, С. 8,9].

Возьмем к примеру американскую школу Диабло Вэлли Скул (Diablo Valley School), входящую в общую систему «Садбери Скул», где взаиморезультативность между всеми членами сообщества считается незыблемым законом, при этом каждый, независимо от возраста, имеет право на мнение и вынесение ответственных решений. Идеальными отношениями здесь считается сотрудничество, которое, по сути, возможно лишь между свободными людьми, которые внутренне, психологически не зависят друг от друга, хотя одни из них является учителем, а другой учеником. Гуманные от-

ношения, возникающие в процессе сотрудничества, представляют в свободной школе Дьябло Вэлли главный способ воспитания свободных людей, где роль учителя заключается в помощи ребенку в жизненном самоопределении, определения его призвания и творческого самоосуществления в жизни. Это касается и учебы, которой в этой школе является, по сути, сама жизнь, ибо в ней приоритет отдается формированию учащихся таких качеств, как: уверенность в себе, усидчивость, умения решать проблемы и выносить решения, личная ответственность, уважение к другим и т.д. Постоянно пребывая в ситуации выбора и состоянии психической защищенности, учащиеся учатся ценить свободу и доверие окружающих.

Необходимо в этой связи подчеркнуть еще одну важную характеристику свободного воспитания. Идеи педоцентризма и человека как цели отнюдь не означают индивидуалистической направленности воспитательного процесса. Признание самоценности человека с необходимостью предусматривает учет общественного характера его бытия. Именно в этом плане мы считаем передергиванием вывод М.Осиновского и Н.Степанова о том, что *«воспитание в коллективе и через коллектив...во многом тормозило развитие в ребенке умения самостоятельно, независимо от мнения других оценивать происходящее, вырабатывать и реализовывать собственный взгляд на мир и использовать накапливаемый опыт в целях самосовершенствования, так как здесь не всегда учитывались индивидуальные возможности и потребности в области построения контактов с внешним миром и той группой, в частности, в которой он обучался»* [312, с.106].

Данное мнение опровергает вся практика свободного воспитания. Достаточно отметить несколько школ, таких, например, как Albany Free School (США), Brisbane Independent School (Австралия), Dartington Hall School (Англия), De Weide Free School (Бельгия) и многие другие, где наглядно показано, как в подлинном коллективе учитываются индивидуальные потребности и возможности личности. Именно в настоящем детском коллективе ребенок не «принимает чужую норму», а вместе со всеми остальными ровесниками участвует в сотворчестве этих норм общежития. В этой связи вспоминается продуктивный опыт Винекена по созданию

«товариществ» - первичных ученических коллективов, в которые добровольно объединялись ученики. Эти товарищества представляли собой неформальные объединения и не были чем-то обособленным в общешкольной жизни, поскольку принадлежали к единой школьной общине и решали одни и те же цели и задачи.

Таким образом, принятие идеи субъектности педагогического процесса, на наш взгляд, в современных условиях не означает кидания из одной крайности в другую: рассмотрение воспитания как процесса, осуществляемого в безвоздушном пространстве. Человек живет среди людей, и социальная функция воспитания очевидна. Как справедливо отмечают многие исследователи, педагогика свободы не означает прямое воздействие на личность, а предполагает «...социальное взаимодействие с ней различных субъектов: конкретных людей, их микрогрупп и коллективов: это субъект-субъектное взаимодействие, диалог, в котором участвуют конкретные личности. Воспитательная эффективность такого взаимодействия определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами осознают и ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем вступают во взаимодействие. Настоящий диалог - это межличностное взаимодействие «на равных», в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность, как и он сам» [212, с.6].

Тем самым, можно говорить о полисубъектности свободного воспитания, предполагающей, что активность личности ребенка и его потребность в самореализации получают наиболее полное воплощение лишь в условиях сотрудничества с педагогом и воспитательным коллективом. Это наглядно можно увидеть в любой школе Садбери Вэлли, где взаимоуважение между всеми членами сообщества считается незыблемым законом, при этом каждый, независимо от возраста, имеет право на мнение и вынесение ответственных решений.

Именно в этом плане наследие педагогов-гуманистов имеет несомненное значение для дальнейшего развития теории и практики свободного воспитания. Все это, в конечном счете, касается актуальнейшей проблемы гуманизации и все общественной жизни. Эта проблема на рубеже XX и XXI веков уже вышла за рамки научных размышлений и споров. Она при-

обрела приоритетное значение на всех уровнях социальной жизни людей (труд, семья, искусство, образование и т.д.). Свободное воспитание становится важным принципом и критерием общественного прогресса. Педагогика свободы, и в первую очередь, его ведущего звена - школы - одно из самых перспективных направлений в обновлении сложившихся систем воспитания молодых поколений. Несмотря на различия в педагогических инновациях в зарубежной, равно как отечественной школе, их объединяет одна общая черта - уважение к ребенку и его личностному «я», признание его права быть активным субъектом учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, авторская школа, представленная в общей системе свободных школ, живет и действует на основе уникальных творческих идей и инновационных проектов, норм и законов, культивируемых в ее детско-взрослом сообществе. Благодаря использованию на образовательных пространствах идей свободного воспитания, создается особая творческая и культурная атмосфера, комфортный психологический климат, способствующий душевному и духовному росту растущего человека. Тенденция такова, что свободные школы способны сегодня осуществлять собственную образовательную политику, обеспечивая высокое качество образования и самореализацию каждого ребенка и взрослого. Как показало исследование, авторство в сфере образования всегда создает лицо школы, оригинальную модель именно ее, в нашем случае свободного школьного образования, концептуальные особенности которого мы рассмотрим в следующем параграфе.

4.2. Концептуальные особенности свободного воспитания в практике зарубежной школы XX века

На сегодняшний день во многих странах мира наблюдается тенденция распространения идей продуктивного образования, которое постепенно набирает силу, несмотря на устойчивый консерватизм традиционного взгляда на школу. На фоне этого, как отмечает Рахкошкин А.А., альтернативные идеи, отражающие новую, отличную от традиционной перспективу достижения целей образовательного процесса и учитывающее последние

достижения научного поиска и изменения социокультурной ситуации, сами находятся в развитии и составляют основу реформаторских концепций в образовании [370, С.89]. При этом безоговорочно отмечается, что без демократизации образовательных процессов в школе и всего уклада школьной жизни эти идеи с трудом будут обретать свою жизнестойчивость.

Школе как части гражданского общества делегируются большие полномочия по обеспечению условий развития подрастающего поколения, и ей в свете демократизации жизни как таковой присущи такие базисные цели, как: обеспечение основных прав и свобод учащихся; предоставление детям широкого участия в жизни самих школ; создание реальных условий для самоопределения и самореализации каждого ребенка. Эти цели, в свою очередь, определяют актуальность демократизации школы, в частности, в таких аспектах, как:

- обеспечение автономии образовательных учреждений и развития их органов самоуправления и соуправления;
- создание условий для утверждения многообразия и вариативности моделей и типов образовательных учреждений;
- демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор образовательных услуг, педагогов, учебной группы, формы отчетности;
- открытость самого образования при коллегиальном утверждении образовательной политики и философии школы (идея партисипативности).

Как показало исследование, в этом плане наиболее смелые шаги сделала зарубежная педагогика, поскольку динамика демократизации образовательных систем Запада получила определенный импульс от зарождения собственно демократии в этих странах, где демократические конституции реально обеспечивают и демократизацию школ, готовящих детей и молодых людей к тому, чтобы в дальнейшем развивать и укреплять свободу в своей стране.

При упоминании любой демократической школы, известно, что на ее образовательном пространстве педагоги-гуманисты с самого начала устанавливают, прежде всего, такую атмосферу, такой климат, при котором дети заняты не общепринятым процессом запоминания предлагаемых истин, а размышлением над проблемами, важными именно для них. В такой шко-

ле культура общества в виде некоего устоявшегося знания органично входит в процессе обучения и воспитания в личный опыт ребенка. При этом учитывается важность значения неизменяемости демократической атмосферы, при которой детей приучают с полной серьезностью относиться к демократии и друг к другу, поскольку это, как показывает вся практика развития общества, является базой для улучшения качества жизни.

Рассматривая в контексте настоящего исследования зарубежный опыт свободного воспитания, мы выявили, что наиболее отчетливо демократические тенденции в образовании стали проявляться к началу 20 века, когда сформировался целый круг философско-педагогических идей, ставших толчком для появления в педагогической действительности всевозможных образовательных новаций. В частности, в работе Иванова Е.В. по свободному воспитанию [179, С.74] мы наблюдаем следующие группы сторонников демократической школы, в которых, так или иначе, представлено свободное воспитание. К ним относятся:

- педагоги-анархисты Д.Бедлей, Г.Винекен, П.Гекеб, Г.Лейн и др. (в своей деятельности особый акцент они делали на социально-трудовой аспект свободного воспитания, самостоятельность воспитанников, полное самоуправление и исключение любого диктата со стороны взрослых);
- педагоги-индивидуалисты-эстеты Г.Гаудиг, Л.Гурлитт, Г.Шаррельман, Э.Линде и др. (опираясь на идеи В.Дильтея и экзистенциализма, рассматривали педагогику как свободное художественное творчество, культивируя в ребенке стремление к творческому саморазвитию);
- педагоги-естествоиспытатели О.Декроли, М.Монтессори, О.Шульце (в своей работе применяли достижения экспериментальной психологии и антропологии для всестороннего изучения ребенка, адаптируя методы лечебно-исправительной педагогики к воспитанию нормальных детей в свободной школе);
- педагоги-антропософы Р.Штейнер и его последователи (использовали методы и приемы воспитания и обучения, основанных на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов);

- педагоги-психоаналитики А.Нейлл и его сторонники (используя идеи З.Фрейда и его последователей, наиболее полно реализовывали принцип свободы, обеспечивая условия для саморегуляции ребенка, при этом оберегая его внутренний мир, освобождая от страхов и помогая в познании самого себя).

В связи с выше изложенным встает вопрос об определении концептуальных подходов к организации свободной школы, которые обеспечивают многовариантность и альтернативность путей развития данной образовательной системы. Несмотря на то, что все свободные школы, без исключения, исповедуют демократические принципы, они вместе с тем представляют собой большой спектр образовательных моделей школ как феномена в философии образования, который позволяет построить единую картину данного социального явления в разнообразных его проявлениях.

В рамках системного и синергетического подходов практика свободного воспитания может быть обоснована как сложное многомерное явление, на образовательном поле которого возможны многообразие и альтернативность путей становления индивида; сотворчество и кооперация членов сообщества; предпосылки для самостоятельной организации пространства жизнедеятельности детей и взрослых. Все это в целом способствовало рождению большого количества свободных школ, что, в конечном счете, породило и их многообразие, в котором проглядываются и те общие параметры, присущие этим учебным заведениям. В эти параметры свободной школы мы вкладываем следующее: Местонахождение (сельская местность, город); управление учебным заведением (автор школы, педколлектив совместно с родителями); количество и характеристика персонала; количество детей (до 50, до 100, свыше 100); особенности детей (дети из традиционных школ, дети из неблагополучных семей, дети с психическими заболеваниями); структура класса (раздельное или смешанное по полу; раздельное или смешанное по возрасту); пространство класса (кабинетная система, в классах, на природе); условия обучения (работа по плану учителя, работа по плану учеников, свободный выбор учебных предметов); условия жизнедеятельности; степень свободы (права и обязанности; посещение занятий); система управления (самоуправление); проблема дисциплины; степень от-

крытости образовательного процесса (обращенность к ученику как к субъекту; учет актуальных изменений индивида; тесная связь теории и практики); реальность и своевременность педагогической поддержки и педагогического сопровождения; категоризация межличностных связей; возможности дальнейшей учебы; адаптация в обществе; разветвленность школы; основная философия.

При этом образовательное учреждение, функционирующее в системе координат теории свободного воспитания, всегда отличал демократический уклад жизни школы, который, в свою очередь, объединял выше названные параметры свободной школы. По мнению А.Тубельского, этот демократический уклад концептуально представляет собой организацию всех элементов учебно-воспитательного процесса. Интеграция всех звеньев инфраструктуры свободной школы отвечает целям гуманного воспитания, пронизана добротой, пониманием, уважением к мнению младшего; обеспечивает равноправие, выбор, сотрудничество и тем самым задает атмосферу всей жизнедеятельности. Свободные школы и устроены так, чтобы вся их жизнь формировала у детей опыт ненасилия и нормального, демократического поведения. Практика зарубежных свободных школ доказывает целесообразность и эффективность данной образовательной модели, в которой действующий демократический уклад демонстрирует реальный ответ на все те проблемы, что ставит современная жизнь. В частности, таких, как *опыт выбора* (возможность выбора образовательных услуг, а также собственного темпа в процессе обучения); *опыт создания правовых норм* (участие в подготовке норм жизни – своей и школьного сообщества); *опыт управления школой* (развитие органов самоуправления, а также становление демократического сознания); *опыт разрешения конфликтов и защиты прав человека* (опыт законотворчества и понимание достоинства и чести); *совместное проектирование школы как действующей модели гражданского общества, основанного на праве и законе* (создание норм, регулирующих школьную жизнь); *гармонизация отношений между большинством и меньшинством* (учет интересов каждого члена сообщества).

Таким образом, как показывает практика, основными компонентами демократического уклада жизни всех свободных школ выступают:

- организация учебного процесса на демократических началах;
- участие всех членов школьного сообщества в создании норм и правил общей жизни (локального законодательства);
- открытость принимаемых решений;
- наличие выборных органов управления с включением в них как педагогов, так и учащихся и их родителей;
- наличие разнообразных индивидуальных коллективных творческих дел и проектов, которые создают условия для самовыражения, самореализации, проявление индивидуальности каждого ребенка;
- возможность для детей выбора того или иного типа деятельности, который в данный момент соответствует их интересам и притязаниям;
- право детей распоряжаться своим временем, включая право и не посещать занятия;
- проявление терпимости и терпения со стороны педагогов, которые оказывают всяческую поддержку принимаемым школьниками решениям;
- право детей на ошибки, при этом всячески поддерживать каждого ребенка видеть свои ошибки с целью более продуктивного их исправления [423].

Исходя из выше изложенного, рассмотрим в концептуальном плане те особенности, которые присущи всем свободным школам, учитывая в связи с этим то положение, что теория свободного воспитания как теория таковая - это, прежде всего, совокупность взаимообусловленных элементов (принципы, научные понятия, законы, факты), описывающих и объясняющих явления педагогической действительности. [22, С.8]. В то время как концепция означает систему взглядов тех или иных явлений, а также свое видение и понимание их. На наш взгляд, авторы свободных школ, проводя в жизнь идеи, или теорию свободного воспитания, вывели из нее собственную концепцию, которая заключается в той или основополагающей для нее идеи. Например, для А.Нейлла – это необходимость предоставления ребенку абсолютной свободы по организации своей жизнедеятельности. Таким образом, реализовывая **в целом** на своих воспитательных простран-

ствах теорию свободного воспитания, педагоги-гуманисты, **в частности, в** то же время вводит в практику и свою собственную концепцию.

Как нам представляется, наиболее характерно теория свободного воспитания реализована в таких учебных заведениях, как: школа А.Нейлла «Саммерхилл» (Англия), «Свободная школа-община» Г.Винекена (Германия), школа М.Монтессори (Италия), вальдорфская школа Р.Штейнера (Германия), система школ Садбери Вэлли Скул (США), Махариши Скул (*Maharishi School* - США), школа Кришнамурти «Дубовая Роща» (*Oak Grove School* - США), Международная Тагоровская школа (Индия).

Этот ряд мы начинаем с опыта школы Саммерхилл как истинного феномена свободного воспитания и гуманистической авторской школы, движение которой за последние 50 лет выросло и сегодня включает в себя более 6 тысяч школ и проектов. Обеспечивая «естественное право» ребенка жить свободно, А.Нейлл реализовал на созданном им развивающем пространстве собственную концепцию теории свободного воспитания, что было возможно, по его мнению, только в негосударственной школе-интернате, где свобода, при правильной организации учебно-воспитательного процесса, присутствует постоянно. Синтезируя в своей педагогической концепции идеи свободного воспитания и психоанализ, А.Нейлл стремился воспитать счастливого человека, устраняя физические и психические препятствия на пути его естественного развития и помогая в познании самого себя.

В Саммерхилле никто никогда не принуждает детей, они действуют только на основе своей воли и выбора. Много времени они отдают играм, и в этих играх создаются свои модели жизни. С самого начала Нейлл ввел принцип «ничегонеделания»; это то время, по его мнению, когда чаще всего возможен процесс внутреннего роста ребенка. И все это вместе создавало большой эффект. Саммерхилл позволяет детям по-настоящему, а многим из них впервые, понять, что всем им свойственно человеческое достоинство, что они наделены волей, что они имеют свободу выбора и ответственны за свой выбор. И в этом, собственно, и заключаются для всех сторонников свободного воспитания условия роста ребенка – свобода, уважение, поддержка, сопровождение. Это именно то, что дает Саммерхилл сво-

им воспитанникам – возможность естественно расти и творчески развиваться.

Говоря об эволюции идей Саммерхилл, то она раскрыта, прежде всего, в тех педагогических принципах, которые осуществлял Нейлл на своем воспитательном пространстве. Принцип свободы в его школе взаимообуславливал принцип саморегуляции, который на основе принципа диалога вел к гармонизации отношений личности и общества. А то постоянное противостояние, наблюдаемое в школе Саммерхилл, касается, прежде всего, состояния свободы, которое переживают воспитанники, и той необходимости соблюдать правила и нормы, созданные самим же детьми.

Во многом перекликаясь 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;
- принятие основой педагогического руководства исключительно только наблюдение;
- необходимость предоставления детям права самостоятельно решать проблемы без обращения к авторитету взрослых;

- признание основной задачей в обучении ребенка формирование его самостоятельного мышления, ведущего к сохранению свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы;
- расстановка акцентов в воспитании ребенка в сторону его эмоционального и эстетического развития, которое впоследствии неизбежно должно привести к развитию интеллектуальному [519].

Немало для обогащения теории свободного воспитания сделал Г.Винекен, который весь учебно-воспитательный процесс в основанной им «Свободной школе-общине» Виккерсдорф строил, прежде всего, на идее самоценности юности, которая представляла собой новый идеал школьного образования. Исследование показало, что данное образовательное учреждение, обладая основными характеристиками педагогики гуманистической направленности, имело и свои особенности.

Во-первых, 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 решались, и успешно, 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 личности, 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 и стиль поведения педагога и учеников, 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 умения взаимодействовать в разных объединениях, тем благоприятнее психологическая атмосфера для развития растущего человека) и т.д.

Во-вторых, 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, обязательных 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-третьих, 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 понимании. 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 истинную индивидуальность; познавал себя как человека (созданного для созидания, творчества и труда); имел возможности для развития своих задатков, способностей и талантов; стремился к совпадению своих интересов, опыта и знания с интересами того сообщества, где он жил.

Таким образом, целью Г.Винекена в Виккерсдорфе было воспитание свободной, нравственно гуманной и честной личности, которая предполагала воспитание нетерпимости к насилию над свободой человека, к прояв-

лению слепой веры в авторитет и готовности посвятить себя служению вечным истинам – правде, добру и красоте [90, С. 159].

Что касается педагогики М.Монтессори, то феномен ее заключается и 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.

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.

Монтессори синтезировала целостную педагогическую антропологию, оснащенную богатым дидактическим и методическим инструментарием. В результате многолетней напряженной творческой деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокой педагогической технологии, с успехом может быть перенесена в дошкольное, школьное и семейное воспитание.

К тем основным педагогическим идеям, которые выстрадала и реально воплотила в практику школы Мария Монтессори, относится следующее:

- *создание подготовительной среды* (организация такой окружающей среды, которая бы максимально побуждала ребенка к упорядочению самого себя);
- *принципы использования дидактического материала* (создание монтессори-материалов, которые помогают ребенку упорядочивать, структурировать и учить его осознавать свои хаотические и неосмысленные впечатления о мире, способствуя ему постепенно вращаться в культуру и современную цивилизацию);

- *развитие двигательной активности* (организация для физического развития детей гимнастики трех родов: гимнастики на аппаратах; вольной гимнастики и образовательной гимнастики);
- *«абсорбирующий дух» - духовная энергия* (организация не обычного словесного обучения ребенка, не прямого вмешательства в процесс его перехода от неосознанного к осознанному, а, прежде всего, помощь в его психическом становлении);
- *“тпете ” – память ребенка* (учет такого феномена психики ребенка, как память, когда у него происходит процесс поглощения картины мира в сознание, т.е. память здесь связана с психической функцией сохранения информации о событиях и образах);
- *сензитивные периоды* (учет особых периодов восприимчивости ребенка, большинство из которых протекают только в детстве, в которых он особенно чувствителен к соответствующим внешним воздействиям);
- *развитие чувства упорядоченности* (осознание ребенком явления упорядоченности, которая имеет для него фундаментальный смысл с точки зрения получения возможности ориентироваться в окружающем мире);
- *«поляризация внимания»* (устойчивая реакцию ребенка, возникающая в связи с внешними условиями, где в качестве главного внешнего повода концентрации являются предметы окружающей среды, которые активизируют разбуженные внутренние потенции ребенка и способствуют их продолжительному эффективному проявлению);
- *инкарнация* (формирование духовного мира ребенка на основе его физической активности);
- *сенсорное воспитание* (учет сенсорных процессов (ощущений, восприятия, представлений) ребенка для обеспечения перехода его от чувственного познания к рациональному, от восприятия к мышлению);
- *ручной труд* (развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности ребенка в процессе разнообразной его трудовой деятельности);
- *организация процесса обучения* (главная форма воспитания и обучения здесь являются самостоятельные индивидуальные занятия детей или специально разработанный Монтессори урок, основа которого - сжатость, про-

стота и объективность, то есть максимальное сосредоточение ребенка на предмете занятий);

- «сенсбилизация совести» (количественное ограничение дидактических материалов, предлагаемых ребенку, воспитательное значение которого выражается в понимании им необходимости согласовывать свои интересы с интересами других людей);

- «космическое воспитание» (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) [413].

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, созданием условий для максимального раскрытия индивидуальности каждого ученика, развития его личности, полноценной самореализации и самоутверждения; возникновением чувства «мы» и у педагогов, и у учащихся, а также эмоционально комфортным климатом и культурой школы.

Огромное значение сегодня имеют также педагогические идеи Р. Штейнера, внесшего новаторство и оригинальные идеи в педагогическую действительность. 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 [467].

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.

Сегодня вальдорфская педагогика известна как совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской 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.

С самого начала Штейнер рассматривал школу как сложный живой организм, в который входит 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.

В настоящее время 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 препода-

вателей и воспитателей действует (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).

Какую бы вальдорфскую школу мы не брали в пример, традиционным и неизменным всегда будет следующее: преподавание учебных предметов классными учителями «по эпохам», ежемесячные праздники и мобильная высоко профессиональная коллегия преподавателей, способной функционировать в режиме подлинного самоуправления. С другой стороны, это всегда современная школа, отдающая себе отчет в том, что со времени создания антропософской концепции прошло 85 лет, а значит, и педагогика, и мир, и дети в этом мире претерпели существенные изменения. Вот почему, оставляя неизменным концептуальное ядро педагогики Р. Штейнера, учительские коллективы вальдорфских школ бережно пытаются видоизменить некоторые цели воспитания, применительно к сегодняшнему дню, а также формы и отдельные методы их реализации.

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.

На сегодняшний день присутствие вальдорфской педагогики в педагогической действительности является фактом, который доказывает ее

множественность и адаптивность, ее личностно-ориентированный, антропоцентрированный характер, отвечающий особенностям культуры последней четверти XX и начала XXI веков. Вальдорфская школа занимает свое достойное место в общей системе свободного образования и как авторская школа зачастую претендует на доминирующий характер.

Антропоцентричность цели воспитания всесторонне развитой личности характерна также для Садбери Вэлли Скул, основанной в 1968 г. известным педагогом Дэниэлем Гринбергом, ставшей с тех пор началом движения школ Садбери Вэлли. Прототипы ее можно встретить не только в США (первая появилась в г. Фрэммингеме шт. Массачусетс), но и в Австралии, Канаде, Пуэрто-Рико, Японии, Израиле и страна Европы (Бельгии, Германии, Дании).

Особенностью Садбери Вэлли Скул является то, что эта школа представляет собой такое образовательное пространство, где дети сами решают, как им проводить свои дни. Учащиеся всех возрастов определяют для себя, чем они займут себя сегодня; где, когда и каким образом будет проходить их деятельность. И подобная свобода является сердцевинной данной школы; она дарована детям как неотъемлемое право и без всяких предпосылок на возможность отнять ее у них. При этом большинство учащихся стараются при выходе из школы получить диплом об образовании, который они защищают по всем правилам получения образовательного сертификата, причем для права его защиты необходимо посещение школы, по крайней мере, три года. Таким образом, многие выпускники продолжают свое образование в колледжах и университетах по все стране. Другие же поступают непосредственно в мир труда, бизнеса, искусства, ремесла и иной профессиональной деятельности.

Для формирования образовательной политики в школе создана так называемая Ассамблея (собирается ежегодно), куда входят учащиеся, персонал, доверители, некоторые специально избранные лица и родители (поскольку родители вносят плату, то они, естественно, имеют право голоса на решения по расходу бюджета). Это обеспечивает исключительно демократичный подход, поскольку окончательное решение исходит из совокупности всех мнений сообщества. Ассамблея собирается поздней весной

и определяет основные направления школьной политики, годовой бюджет, размер оклада учителей, назначает плату за обучение, выбирает руководство корпорации и попечителей.

В школе имеется юридическая служба в лице Комитета справедливости, представляющего собой неотъемлемую часть школьного Совета. Данный комитет заседает ежедневно (с 11 часов) и разбирает письменные жалобы (их может написать любой член сообщества) о всевозможных нарушениях. Он состоит из числа учащихся, двое из которых избираются путем голосования, пятеро выбираются из разновозрастных групп, сюда же входит и один из педперсонала, исходя из юридического события на сегодняшний день. Вынесение приговора со стороны Комитета справедливости представляет собой некое подобие суда, только без нагнетания страха. Однако, как правило, необходимость суда крайне редка, поэтому вся работа комитета сводится к правильному толкованию выполнения или нарушения принятых законов и норм общежития.

Для обеспечения продуктивности деятельности учебного заведения Совет школы назначает специальных функционеров, своего рода административных должностных лиц (Clerks), Комитеты и школьные Корпорации. В школе имеется много видов активной деятельности, в которой педагоги и учащиеся участвуют вместе, даже если она не столь серьезна и глубока по своей образовательной направленности (например, лазание по скалам, бег в догонялки, катание на лыжах и т.д.). Учителя участвуют в этом подспудно, поскольку их задача заключается в том, чтобы разбудить в детях активное начало.

Что касается Махариши Скул, то данное учебное заведение предлагает образование, основанное на развитии самосознания, с дошкольного до 12-летнего обучения. Это уникальная, научно обоснованная образовательная система для раскрытия внутреннего потенциала каждого ученика, а также для развития его творческих способностей с целью достижения счастливой, здоровой и продуктивной жизни. Педагогическую технологию, именуемую **трансцендентальной медитацией** и используемую в Махариши Скул, можно с успехом вводить в практику любой школы. На сегодняшний

день более 6 миллионов человека по всему миру овладели данной методикой обучения.

По мысли основателя Махариши Скул Его Святейшества Махариши Маги Йога, обучение, основанное на развитии самосознания, легко внедряемо в общий процесс образования. Техника трансцендентальной медитации (ТМ) проста в применении, и учащиеся ее без особого труда практикуют в течение короткого времени два раза в день. Учащиеся более старшего возраста используют продвинутый курс ТМ-Сидхи (ТМ-Cidhi program) с включением системы йоги. Данная легко обучаемая несложная методика обеспечивает продуктивное обучение через развитие самосознания. Все это дает, в конечном счете, учащимся установлению в процессе их внутреннего личностного развития ощущения счастья и желания творить, что способствует получению удовольствия от постижения основ наук и освобождению всяческих стрессов и разочарований.

Исследования Махариши Скул показывают поразительные результаты от использования в ее практике Т-медитации. В частности, в таких областях, как: умственные способности (повышение интеллекта, упорядочение мыслительной деятельности, всплеск креативности, углубленное включение в познавательный процесс, укрепление памяти, достижение академических результатов, расширение диапазона нравственных принципов); культура здоровья (снижение стресса и тревоги, повышение внутренней энергии и жизнеспособности, предохранение от болезней, укрепление работы сердца, повышение силы, тонуса и выносливости, уклонение от наркотической и алкогольной зависимости, убыстрение реакции, усиление физической потенции), социальное поведение (повышение уверенности в себе, улучшение отношения к окружающим, ориентация к позитивным ценностям, усиление толерантности, повышение эмоционального развития).

Продуктивно в системе свободного воспитания работает школа «Дубовая Роща», основанная в 1975 г. Джиду Кришнамурти, прославленным педагогом 20-го столетия, чья образовательная доктрина была ориентирована на обучение на научной основе в условиях свободного проявления способностей учащихся, уважения их самости понимании неразрывной

связи внутреннего мира личности и окружающей его действительности. По убеждению Кришнамурти, овладение молодыми людьми сутью и философией самосовершенствования, включающие в себя добродетель, веру, любовь к Родине и ее традициям, то они станут истинно интеллигентными людьми, не допускающими дурные поступки. Этот тезис и лег в основание образовательного учреждения под названием «Дубовая Роща», которая получила распространение в Индии, Англии и Америке. Это своеобразная школа будущего представляет собой место, где культивируется интеллект, где дети постигают мир совместно с учителями и родителями, учась жить в сотрудничестве друг с другом и окружающей действительностью.

«Дубовая Роща» предлагает разработанную Кришнамурти инновационные методы раннего развития ребенка, учебную программу для всех звеньев средней школы, подготовительный период для поступления в вузы, а также углубленную методическую программу для родителей. Образование в «Дубовой Роще» начинается с первых трех ступеней обучения: для младенцев от 18 месяцев до трех лет (совместно с родителями), для малышей в возрасте от трех до пяти лет и дошкольников. Программа этого периода рассчитана на участие родителей при минимальном руководстве со стороны педагогов.

«Дубовая Роща» постоянно организовывает всевозможные путешествия как по стране, так и за рубежом, в частности, в Индию, Италию, Мексику. Эти поездки направлены на расширение учебного процесса, обеспечивающие развитие у учащихся таких качеств, как коммуникативность и коммуникабельность, что способно, по мнению Кришнамурти, помочь молодым людям найти свое место в жизни.

Таким образом, школа «Дубовая Роща» использует все идеи, способствующие наилучшему образованию для всего человека в целом. При этом эта школа не просто образовательное пространство, где готовят к высшему образованию, а это, прежде всего, место, где дети исследуют то, что находится за пределами физического мира. Как пишет ученый Лорел Кларк: «Эта школа учит детей и молодежь осознавать свое высшее Я. Хотя все другие программы ориентированы на совершенство, эта школа, похоже, уникальна тем, что воспитывает дух, а не только интеллект. Дети говорили

глубокомысленно и проникательно, и я полагаю, что эта школа воспитает будущих лидеров, которые будут обладать достаточным самосознанием и самообладанием, чтобы принести свет в мир». [Интернет, Бюллетень Новостей, 2001, С. 1]

Очень интересную взаимосвязь с идеалами гуманистической парадигмы образования и воспитания можно наблюдать в концепции индийского педагога Рабиндраната Тагора, чей педагогический эксперимент в современной Индии широко раскрыт в работе Тененёвой Н.В. [414], где описана деятельность авторских школ Р.Тагора, исповедующих принцип культурной интеграции. Открывая свою первую школу в 1901 г., Р.Тагор направил свои усилия на развитие и дополнение исходных положений альтернативной педагогики, опираясь на традиционные идеалы индийской цивилизации. В его концепции представления педагогов-гуманистов о равноправии взрослого и ребенка неразрывно связаны с идеей наставничества учителя-гуру, обеспечивающего духовное становление личности ребенка в контексте свободного воспитания. Важная роль при этом отводится природе, которая, в соответствии с традицией древнеиндийских лесных школ, рассматривается как единственная естественная среда обучения. Сюда же включается и творческая деятельность детей, позволяющая достичь единства усилий, направленных на реализацию нравственного, эстетического и трудового воспитания.

Философия школы Р.Тагора восходит к древнеиндийским религиозным представлениям о духовном единстве мира, представляющего собой синтез воззрений восточной и западной цивилизаций.

Своей центральной идеей Р.Тагор выдвигал антрополого-педагогический взгляд на человека как биологическое, социальное и духовное существо, находящегося в процессе непрерывного развития. Это и определило необходимость нового понимания сути образования как естественного и перманентного состояния личности. основополагающими категориями учения Р.Тагора выступают радость и свобода, а ее базовыми принципами являются сотрудничество учителя и ученика; отсутствие жесткой регламентации содержания обучения; свободный график проведения занятий; учет возрастных особенностей детей при выборе методов и

форм организации учебного процесса; рациональное сочетание национального и инокультурного в содержании обучения при доминирующей роли первого.

При этом отличием подхода к образованию Р.Тагора от западного является то, что он дает индивиду возможности совершенно другого типа. Это не возвышение над окружающим миром, это понимание себя как части этого мира, это открытие его истинного бытия, его идеального порядка и принципов жизнедеятельности в нем человека. Таким образом, в школе Р.Тагора науку не изучали, ею воспитывали. Иначе говоря, воспитание представляло и как условие, и как результат усвоения знаний.

В 60-х годах прошлого века было создано Педагогическое общество Р.Тагора, которое способствовало впоследствии открытию Международной Тагоровской школы (МТШ), включающей в себя три самостоятельные учебные заведения: Ист-оф-Кайлаш, Васант-Вихар и Гургаон (все они находятся в географической части Дели). Все филиалы МТШ принимают на учебу детей обоих полов, при этом школы стараются сделать обучение доступным и тем, кто страдает ограниченными физическими возможностями (с отсутствием слуха, зрения и т.д.), реализуя программы так называемого включенного обучения.

Миссия МТШ гармонично сочетается с действующими здесь ценностными приоритетами, которые подразумевают максимальное расширение границ содержания образования, обеспечивающее полное развитие всех сторон личности: интеллектуальной, духовной, эмоциональной, физической, эстетической и творческой [567]. В основу образовательного процесса заложены следующие установки: образование – это жизнь, а не подготовка к жизни; основа развития личности ребенка – это свобода мысли, действия и творческого самовыражения; знания – это продукт активной познавательной деятельности самого обучаемого [567; 565].

Конечным результатом деятельности МТШ является формирование в стенах учебного заведения «истинного тагоровца» [568], смысл понятия которого заключается в следующем: «Истинный тагоровец отличается стойкостью и целеустремленностью; активной жизненной позицией; рассудительностью и честностью...Он уважает себя и других и выступает

сторонником защиты окружающей среды, понимая важность сосуществования и сотрудничества людей друг с другом и с природой» [568]. Как показало исследование Тененёвой Н.В., работая в рамках своей педагогической концепции, построенной на синтезе достижений восточной и западной педагогики, Р.Тагор, таким образом, указал на возможности совершенствования этих систем с опорой на принцип дополнительности в следующих направлениях:

- учет данных физиологии и возрастной психологии (западный опыт);
- усиление естественнонаучного и математического компонентов в содержании обучения (западный опыт);
- расширение понятия «творчество» как важнейшего средства учебно-воспитательного процесса (индийский опыт);
- усиление роли учителя как духовного наставника (индийский опыт).

Таким образом, можно увидеть, как педагогические концепции свободного воспитания, применяемые в демократических школах Запада, явились естественным продуктом эволюционного процесса теории свободного воспитания, оказавшей существенное влияние на образовательные процессы в современной педагогике.

В заключение отметим, что представленные здесь учебные заведения, функционирующие в системе свободного воспитания, не исчерпывают весь список, однако уже по ним можно судить, насколько обширны концепции по реализации педагогических технологий рассматриваемой парадигмы гуманистической педагогики.

Как известно, педагогическая технология означает последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, которые направлены на решение педагогических задач. Для технологии воспитания характерны взаимосвязанная деятельность воспитателя и воспитанника на договорной основе с учетом принципа индивидуализации, а также диалогического общения. С этой точки зрения представленные выше педагогические технологии включают в себя, прежде всего: самоуправление, вовлечение ребенка в деятельность, эмоциональная насыщенность организации деятельности детей. В связи с этим свою задачу педагоги-гуманисты, основатели своих авторских школ, видели в том, чтобы ориентировать ребенка на справедли-

вый и правильный нравственный выбор. Эта задача, собственно, и определила основные направления в сторону развития гуманистической педагогической традиции, что мы и рассмотрим в следующем параграфе.

4.3. Преемственность и основные направления влияния свободного воспитания на развитие гуманистической педагогической традиции в зарубежной педагогике XX в.

На рубеже XIX - XX веков и в первой половине двадцатого столетия сложилась благоприятная ситуация, которая содействовала утверждению содержания нового направления воспитания и свободного развития личности ребенка. Аналогичная цель ставится и на нынешнем, современном, этапе гуманизации образования с учетом особенностей национальных систем образования, которые корректируют цели, в частности, в осуществлении таких идей, как: возможность выбора собственных программ и плана учебы; свободная и разнообразная образовательная среда школы и общества; соединение основного и дополнительного образования; открытые двери класса; ориентация на самоуправление и со=управление; демократические, дружеские отношения между взрослыми и детьми и т.д.

Современное общество, к сожалению, еще не в состоянии обеспечить всем детям одинаковое право на благосостояние и развитие. Тем более, что сегодня отмечается резкое расслоение общества, когда дети богатых родителей растут в избытке и изобилии, а дети малообеспеченных или неимущих родителей страдают от недостатка нормальных условий для физического развития, что в определенной мере отражается и на формировании ребенка. И для того, чтобы сохранить главное богатство своей нации - ее молодое поколение – каждое государство должно обеспечивать совокупность мер, направленных на обеспечение маленькому человеку необходимых для развития условий, поскольку жизненность нации во многом зависит от того, насколько она решает проблему охраны детства. Эту истину прекрасно осознавали педагоги-гуманисты и своей воспитательной практикой показали, как можно реализовать права ребенка в условиях учебно-воспитательного учреждения. Этот опыт бесценен и имеет несомненное

значение для создания атмосферы равноправия, законности и справедливости во взаимоотношениях взрослых и детей, а также между самими детьми в современной школе.

В обществе начинают осознавать, что вся культура должна быть построена на служении будущему, поэтому огромную ценность для культурного общества представляет подрастающее поколение, которое должно воспринять и продолжить многовековую работу нации. Не будет преувеличением сказать, что культура народа измеряется степенью заботливости, уделяемой детям. Это касается и проблем воспитания и той образовательной практики, которая принята в той или иной стране. И когда речь заходит о гуманистическом воспитании, то имеется в виду, прежде всего, та забота, которая сосредотачивается вокруг ребенка, ибо в нем будущее. И сегодня на высоте оказываются те школы, которые сумели уловить суть новых идей в педагогике. Школа будущего, ассимилируя в себе идеи свободного воспитания, представляется в свете этих идей как учебное заведение, жизнь которой адекватна нуждам и интересам детей. Дети имеют больше свободы в организации своих занятий и труда, в развитии интересов. Школьная жизнь становится ближе к широкой внешней жизни. Детям предоставляется свобода расти и развиваться как самоценным индивидам, причем каждая отдельная потребность и способности ребенка служат основой для более полного и гармоничного его развития. Все это дает в полной мере педагогика свободы, влияя в воспитании молодого поколения на деятельность педагогов.

Процесс гуманизации воспитания придал новое звучание принципу педоцентризма. Лучшие педагогические умы XX века активно выступали против «бездетной» школы. Ребенок, его благо, его интересы, по их мнению, должны быть в центре школьной жизни, и они осуществили этот идеал воспитания в своей практике. Осуществление этого принципа в отечественной системе образования постепенно выходит за пределы экспериментальных и частных учебных заведений. Массовая школа также начинает ориентироваться на личностные особенности каждого ребенка, его потребности и нужды. Педоцентризм сегодня - это любовь к ребенку, уваже-

ние к нему как к личности, признание его права быть самим собой, создание условий для развития его способностей, удовлетворение его интересов.

В этой связи можно отметить Садбери Вэлли Скул, одной из ведущих целей которой является воспитание свободных граждан как данного сообщества, так и в будущем своей страны. А это означает воспитание в них ответственности, творчества и умения не просто быть внутренне свободными, но и знать, как жить в условиях демократии. Вот почему, наверное, особенно популярной такая модель оказалась в странах с развитыми демократическими системами, опирающимися на подлинное народовластие. Садбери Вэлли превращает школу в институт настоящей подготовки молодежи к жизни в обществе, ориентирует выпускников на высокую социальную культуру и соблюдение общественной морали.

В течение последних трех десятилетий во многих странах идет непрерывный процесс реформирования школы, идея реконструкции школы постепенно занимает прочные позиции в мировой педагогике. В чем должна заключаться эта реорганизация? Прежде всего, она связана с разрешением проблемы свободы ребенка в учебно-воспитательном процессе. И одним из главных условий для практической реализации принципов гуманистического воспитания и является как раз осознание каждым педагогом того, что личностная свобода индивида с позиций гуманизма должна быть готова к самоограничению ради значимого другого. Одновременно свобода - это внутренне не ограниченная установка на творчество, импровизацию, широкие возможности самореализации.

Суть человеческого бытия с этой точки зрения заключается в наиболее полном раскрытии своего духовного потенциала. Если неистребимую тенденцию к самосовершенствованию сковывают различные условности, психологические комплексы, то потенциал остается нераскрытым или реализованным частично. В случае же победы тенденции к самосовершенствованию, человек достигает такого состояния, которое К.Роджерс называл «личностным ростом», а А.Маслоу - «самоактуализацией».

За поверхностным описанием любой свободной школы, впитавшей в себя все идеи теории свободного воспитания, существует следующая реальность: это место, где свобода вожделенна; где взаимное уважение есть

норма; где дети и взрослые ощущают во взаимоотношениях между собой комфорт и защищенность; где процесс обучения интегрирован в процесс самой жизни. И доказательством успеха школы является открытость, живость, любознательность и смелость детей данного учебного заведения.

Вот почему глубокий педагогический смысл приобретают сегодня идущие еще от эпохи Канта постулаты внутренней и внешней свободы как главных средств самоактуализации личности. Опыт педагогов-гуманистов позволяет утверждать, что саморазвитие осуществляется не только на основе свободы, но в условиях активной творческой деятельности, а сама свобода может быть реализована в условиях действенной демократии. Демократический образ жизни школы и детского сообщества предполагает высокую культуру их жизнедеятельности. Он основан на широкой гласности всех действий, на открытости организации различных дел, на интеграции и согласовании всех интересов и позиций, на культуре общения, на отношениях ответственной зависимости и взаимного подчинения, на многообразии форм творческой деятельности. Это касается и творческого саморазвития ребенка, которое, например, основатель Махариши Скул Его Святейшество Махариши Маги Йога считает основой всех учебных дисциплин, поскольку раскрывает его потенциал и ориентирует на самостоятельное овладение знаний. При этом происходит смычка познаваемого предмета и сознания ученика, что создает условия для максимального проникновения в суть изучаемых вещей.

Надо отметить, что под влиянием идей свободного воспитания свобода и саморазвитие личности сегодня вновь в центре внимания прогрессивной педагогической общественности. И они не просто воспринимаются гуманистически ориентированными воспитателями как заново осмысленные цели воспитания, они реально воплощаются в практику современных свободных школ. Питаясь в своём развитии общечеловеческими идеями гуманизма, педагогика свободы в своей нацеленности на саморазвитие личности не повторяет слепо представления прошлого. У каждого нового поколения свой выбор и свой опыт, которые обогащают личностно-ориентированную педагогику на каждом новом витке спирали.

В связи с этим меняется и система профессиональных и общекультурных идеалов прогрессивных педагогов, которые осознают, что их задача - обеспечить формирование и развитие таких качеств личности как ее автономность, свобода воли, активная ответственность, самостоятельность и независимость. Изменение социокультурной ситуации в мире порождает сегодня потребность именно в таких качествах. Педагог становится мудрым посредником между ребенком и жизнью в обществе, помогая растущему человеку отличать свободу и несвободу, а также осваивать, казалось бы, простую истину, сформулированную В.Франклом: человеческая свобода - это конечная свобода. Человек не свободен от условий, но он свободен занять позицию по отношению к ним.

В этом направлении и движутся современные свободные школы, которые представляют собой такие воспитательные пространства, где всем детям обеспечены независимость, уважение, отношение к ним, как ответственным людям; это сообщество, в котором учащиеся испытывают всю многогранность жизни в рамках реальной демократии и где они являются непосредственными участниками всех событий. На основе этого выкристаллизовывается главная целевая установка этих школ, которой является, прежде всего, достижение благополучия ребенка, что, по сути, и это показывает практика, становится приоритетным по сравнению с успехом в учебе.

Говоря о преемственности свободного воспитания в современной зарубежной педагогике, можно увидеть, как согласно философии любой свободной школы, свобода для них как образовательных учреждений составляет для педагогов признание большой внутренней работы, смелости, самоотверженности, упорства, твердости воли и желания принимать участие в такой кропотливой работе как воспитание. И знать ответы на такие неотвязчивые вопросы, как: «Где ты сейчас на самом деле, чем занимаешься, о чем думаешь? Чем ты успел заполнить свой день к данному моменту и что собираешься делать дальше?».

Дети в этих школах никогда не думают о материальной стороне своей жизни, их больше интересует улучшение в интеллектуальном, эмоциональном и психологическом плане. При этом они совершенно не озабоче-

ны тем, какие планы приготовили для них взрослые, потому что они знают точно: за все, что происходит с ними в этой школе, ответственны только они сами. Более того, они незримо для самих себя практикуются в своей внутренней этической работе, поскольку моральная планка в их учебных заведениях очень высока, и этот стандарт, так или иначе, пестует в них высокую сознательность. Дети все разные, но отношение к ним с точки зрения уважения и равноправия делает больше, чем любая продвинутая образовательная программа. И, в конечном счете, они впитывают это и переносят затем на отношения с родителями и сверстниками вне школы.

Какую бы свободную школу мы не взяли, каждый отдельный в ней ученик представляет собой целый мир, который ежедневно и каждый раз по-новому приходится открывать педагогам. И это всегда окрыляет настоящего учителя, несмотря на появляющиеся подчас разочарования и непонимание. Однако для школы, решившейся работать в русле теории свободного воспитания, крайне важно то, что все проблемы, возникающие в данном учебном заведении, решаются взрослыми и детьми сообща. Это относится и к такой непреходящей ценности как ответственность, которая не только культивируется в различных образовательных формах, но и преподносится как философия свободной школы, которая проста и реалистична: дети свободны и ответственны за выбор формы и содержание деятельности, а также времени, места и партнеров по этой деятельности; они ответственны за создание, следование и проведение в жизнь определенных правил поведения через школьные собрания.

Все это, в конечном счете, создает общественное мнение со стороны родителей, которые считают, что школа совершает настоящий переворот в сознании их детей, культивируя у них желание учиться и жить активной жизнью. Педагоги, формируя качества компетентной личности, учат детей быть готовыми к различным изменениям в социальной и экономической жизни общества, и строить свою дальнейшую жизнь с учетом собственного личностного потенциала. Развиваясь в русле гуманистической педагогической традиции, свободная школа без преувеличения выпускает счастливых людей, готовых к отстаиванию своих позиций и делать все возможное в их силах, чтобы изменить мир к лучшему.

Что приобретают учащиеся в современных свободных школах? Прежде всего, каждый ученик выбирает для себя свой темп развития. Для традиционной школы это кажется необычным, однако, как показало исследование, результаты обучения в свободных школах таковы, что по истечению времени все дети овладевают способностью критически мыслить, рассуждать на этические проблемы, приобретают навыки отбирать для себя только то, что соответствует их личности, и, главное, обретают уверенность в себе и понимание того, что только они ответственны за свою судьбу.

Любой ребенок, поступающий в свободную школу, сразу ощущает свою защищенность в данном сообществе. И главная инвестиция, которую получает данное учебное заведение – это человеческий фактор. Отношения «педагог-ученик» и «ученик-ученик» отличаются не только теплотой, участием, взаимовыручкой, но и безоговорочным принятием исповедующей здесь педагогической доктрины. Ребенок безумно рад, когда окружающие принимают то, во что он верит. И это создает здоровый командный дух и условия для искренней дружбы.

Школа незримо помогает (в условиях педагогической поддержки и педагогического сопровождения) ребенку в том, в чем он уже определился, лишь катализируя процесс и делая его более целенаправленным. Уже став взрослыми и занятыми в профессиональной деятельности, выпускники еще четче начинают осознавать явление самомотивации, которая является ключом в постижении наук и которая продолжает помогать им в дальнейшей жизни.

Рассмотренные нами выше различные типы свободных школ представляет собой главное: это определенно позитивное образовательное учреждение, которое закладывает в подрастающее поколение импульс жить с энтузиазмом и творить самозабвенно на радость людям. Философия этих школ настолько внедряется в плоть и кровь своих учеников, что они несут на себе ее печать всю жизнь. Все они, по-своему, имеют свои преимущества, но сущностно их объединяет то, что их идеи наиболее осознанно начинают восприниматься детьми, когда они уже становятся взрослыми людьми, т.е. в то время, когда они, продолжая нарабатывать опыт, заложенный еще в школе, вдруг явственно начинают ощущать всю фило-

софию этого воспитательного пространства. Они вспоминают, как их наставляли на путь истинный: ты ответственен за свое образование, и если ты выбрал для себя предмет изучения или поле деятельности, будь готов к препятствиям, и ты их одолеешь только тогда, когда проявишь настойчивость и целеустремленность. Эта нравственная установка, которую получают дети в свободных школах, сопровождает их впоследствии всю оставшуюся жизнь.

Следует отметить, что процессу саморазвития ребенка педагогический гуманисты придавали особое значение, что никогда не теряло своей актуальности и в современных свободных школах, в частности, таких его компонентов, как:

- прочувствование и осознание ценностей, которые есть в себе самом и открытие их в себе;
- способность и стремление жить полнокровно в каждый миг своей жизни;
- самостоятельная реализация своего собственного стремления к самораскрытию;
- способность брать ответственность - за себя, за свое дело;
- способность делать выбор и отказываться от чего-либо во имя открытия себя, собственных глубин, что обычно сопряжено с риском увидеть что-то неприятное.

При этом надо отметить, что данный набор стабильных характеристик саморазвивающейся личности представляет собой, прежде всего, качества взаимодействующих и переплетающихся в каждом из детей. Практика свободных школ показывает, что чем более выражен каждый параметр на данный момент, тем интенсивнее идет личностный рост.

Все это отталкивается от главного лозунга школы, которым является следующее: «Сначала люби, затем учи». Это воплощено в практику, результатом чего является полная уверенность детей, что их любят в любом их проявлении. Следующим лозунгом является: «Доверься детям, и они возьмутся за учение». Результатом этой позиции является то, что дети постоянно, в своем темпе и ритме, чему-нибудь учатся. Это воспитывает у них истинную ответственность, которой они по-настоящему дорожат. Это касается и их поведения; свободные от менторства и назиданий, они сами,

по сути, управляют собой. Все проблемы, возникающие в стенах школы, решаются на консультативных встречах, назначаемые любым учеником и в любое время. Если тематика выходит за круг личных проблем, созывается собрание из заинтересованных и ответственных лиц. Данная практика базируется на следующем тезисе: «Обратись к чувствам, и рассудок последует за ними». Помимо этого еженедельно собираются общешкольные собрания, где все, дети и взрослые, имеют одинаковое право голоса. Таким образом, консультативные встречи и общешкольные собрания создают предпосылки для формирования активной жизненной позиции, на которую дети опираются внутри и вне школы.

Это касается и образовательной политики, что наглядно можно увидеть на примере школы Саммерхилл, где действительность такова, что дети там лучше образованы, чем в обычных школах. И главной причиной этого успеха является то, что Саммерхилл представляет собой небольшое сообщество людей, которые уверены, что свобода выбора времени и форм обучения дает лучшие результаты, чем принуждение и обязательность. Следующий момент заключается в том, что выпускники Саммерхилл лучше подготовлены к практической жизни, поскольку привыкли полагаться на собственный выбор и умеют контролировать себя. Они самомотивированы и всегда знают, когда, как и что надо им делать для того, чтобы обеспечить себе достойную жизнь.

Образовательная доктрина свободной школы сформирована таким образом, что изначально создает для детей гуманистическое воспитательное пространство, на котором обучение и развитие ребенка приспособлено к его потенциалу. Приветствуется и поддерживается любая попытка ребенка заниматься понравившейся ему дисциплиной. Учебная программа школы по интеллектуальному развитию детей неразрывно связана с их социализацией и эмоциональным развитием. По сути, школа, вставшая на путь свободного развития детей, представляет собой большую семью, где любят каждого ребенка и уважают его желание заниматься тем, чем ему хочется.

Очень интересную преемственность идеи свободного воспитания получили в практике Махариши Скул, где в понимание процесса обучения доктрина этой школы вкладывает рассмотрение двух сторон постижения

знаний: объект познания и субъект этого процесса. Принимая во внимание общепринятую педагогическую практику отделения объекта познания от его субъекта, Махариши Скул сосредотачивает свою деятельность на изучении собственно личности ученика и его самости, без понимания которых образование ребенка становится бессмысленным.

Обучение и воспитание здесь подвигает учащихся к пониманию своей самости и ее места в окружающем мире. А поскольку каждая грань знания связана с той или иной научной дисциплиной, которая в совокупности с другими отражает окружающий мир, то ученикам в целях постижения всего этого предлагается умственное погружение в себя с помощью программы трансцендентальной медитации.

Благодаря трансцендентальной медитации (чувственной предпосылки постижения знаний) учащиеся приходят к пониманию, что знание есть не что иное, как тот или иной вид ума и интеллекта. И поскольку они начинают осознавать, что им свойственно только та или иная форма знания, то они легко, без ущерба для себя входят в контакт с окружающими его людьми и вещами. На основе этого у них раскрепощается творческое начало, что способствует укреплению уверенности в себе и достижению самодостаточности. Они перестают переоценивать заложенный в них природой потенциал и развивают до конца то, на что способны в максимальной степени, на основе чего учатся мыслить и действовать безошибочно.

Говоря о современной школе свободного развития ребенка, следует отметить, что в ней не учат конкретным профессиям, но учат главному: каким образом решать проблемы, встречающиеся на пути. Для этого дети учатся извлекать нужную информацию, проявлять настойчивость в достижении цели, расставлять акценты в своих приоритетах, находить аргументы в пользу того или иного своего действия, уметь оптимистично смотреть на свое будущее и строить счастье своими собственными руками. Свободные школы любой модификации учат очень важному качеству: не поддаваться соблазнам жизни, а целеустремленно идти к намеченной цели, в чем и помогает сформированная в школе ответственность перед самим собой за дальнейшую жизнь. Они воспитывают в своих подопечных ощущение самодостаточности, чего не хватает даже многим взрослым людям. Это ка-

чество помогает выпускникам избегать депрессии и страха перед сложностями жизни и без особого ущерба для себя входить в любые социальные отношения.

Это касается и такого аспекта, что учащихся в свободных школах не готовят специально к каким-то определенным профессиям, но предоставляют все условия для приобретения тех навыков, которые требуются для поступления на работу в современных условиях. В частности, в США Национальной Ассоциацией среднетехнического образования и работодателями определен реестр из 10 умений и навыков, которые требуются от кандидатов на работу: коммуникативность, личностные качества, умение работать в команде, коммуникабельность, компьютерная грамотность, знания по избранной профессии, делопроизводство, лидерские качества и опыт работы в избранной области. Все это в полной мере относится к выпускникам свободных школ, которые, выходя, заканчивают их со следующим багажом:

- они ценят личную инициативу и самомотивацию;
- становятся лидерами в избранной сфере деятельности;
- имеют устойчивые морально-нравственные принципы;
- глубоко ответственны за свою личную жизнь;
- самостоятельно формируют собственный стиль жизни;
- имеют четкое понимание в преимуществах содержательной и активной жизни;
- прочно сохраняют интеллектуальную любознательность.

Сегодня повсюду растет популярность свободных школ; идеи теории свободного воспитания, которые они проповедают на своих развивающих пространствах, привлекает к себе все больше сторонников. Интересная в связи с этим складывается ситуация в Японии, где около 150 тысяч школьников из нормальных, благополучных семей отказываются посещать традиционную школу. Их предпочтение отдается тем школам, что построены на принципах свободного выбора, где их учат учиться, не оскорбляя и не унижая достоинства. Более того, как показало исследование, ученики не хотят учиться в школах, построенных по классно-урочному принципу: класс = общие программы = уроки = отметки. При этом дети очень четко

понимают ценность образования в реальной жизни и предъявляют вполне адекватные требования к педагогам.

Но еще более значимую ценность для детей представляет наличие в школе истинного самоуправления, которое сторонники свободного воспитания во всей полноте адаптируют на своих образовательных пространствах. Как известно, воспитательная работа в массовой школьной практике все еще представляет формальный, стереотипный характер, все еще предписывает воспитанникам роль объектов педагогического воздействия, а не активных субъектов социальной жизни. Для того, чтобы идеи об активной личности, способной к самостоятельному и ответственному выбору действия, независимой позиции, к свободному проявлению, не оставались, как прежде, на уровне деклараций, и внедряется иная практика воспитания, предполагающая широкое использование воспитательного потенциала детского самоуправления.

Детей всегда привлекает именно то, что в свое время использовал при организации школы Бидельс в Англии Дж. Бедли. Реализация целей самоуправления, предложенных им, оказали существенное влияние на развитие педагогики свободы в образовательных системах Запада в XX веке и, в частности, такие, как: *формирование в школе атмосферы свободы и доверия* (так как без свободы выбора не может быть настоящего развития морали); *школа должна быть семьей* (развитие «духа школы» приближенной к семье с ее естественной дисциплиной и игрой чувств, привязанностей, уважения, с инстинктом охраны и бережливости); *развитие у учащихся чувства ответственности* (чтобы дети ощущали себя гражданами школьной общины, необходимо дать каждому ребенку общественную службу ему по плечу); *развитие самостоятельности личности* (умение ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами).

Вот, например, как организовано самоуправление во всех моделях Садбери Скул. Школа управляется по образцу традиционного городского собрания. Ежедневные школьные дела разрешаются еженедельно на школьном Совете, на котором учителя и ученики имеют одинаковое право

голоса. На школьном Совете решаются всевозможные вопросы, в частности, такие как: правила поведения, использование оборудования, статьи расходов, кадровый вопрос и прочая рутина функционирования образовательного учреждения. Учащиеся наравне с педагогами делят ответственность за слаженность всей работы школы, а также и за качество жизни в ней.

Детализация принимаемых решений проходит процедуру принятия через юридическую систему школьного Совета, в котором принимают участие все члены сообщества. Справедливость решений является ключевой чертой свободных школ, что, в конечном счете, формирует у детей полное доверие к своим школам.

В этой связи уместно вспомнить школу Саммерхил, которая до сих пор, например, живет по правилам, которые выработали сами дети – их около 230. Примерно дважды в неделю созывается общее собрание, где сообща вырабатываются необходимые решения.

Важной частью в школах Садбери считается совместно принятая всеми членами сообщества судебная система в образе Комитета справедливости, поражает наблюдателей своей демократичностью и ответственностью одних за судьбу других, чего никак нельзя встретить в обычной традиционной школе.

Сами учащиеся говорят о своем Комитете справедливости, как о самой необходимой части структуры школы, поскольку ее практика учит их не только принимать самостоятельные и ответственные решения, уважать мнения других, но и, что очень важно в сегодняшнем агрессивном мире, относиться толерантно к любой выходке любого члена сообщества с целью понять его и вместе искать выход из создавшейся ситуации.

В любой свободной школе детей очень привлекает то обстоятельство, что они входят во взаимоотношения со взрослыми, прежде всего, как с людьми, которые просто старше их, а не как с неким начальством в образе учителей. Учащиеся получают истинное удовольствие от бесед с учителями, которые без всякого менторства учат их премудростям жизни. Фактически, одна из целей тех или иных совместных запланированных мероприятий – это получше узнать детей. Например, совместное приготовление

ленча создает для обеих сторон воодушевленное настроение, а, скажем, ночная вылазка на природу уже сближает духовно. Так или иначе, но любое совместное времяпрепровождение помогает детям учиться быть коммуникабельными и понимать друг друга. А это невозможно переоценить. Более того, обеспечивая равноправные взаимоотношения, учителя тем самым разрывают порочный круг страха, сопровождающий, как правило, отношения разных поколений. Все это, в конечном счете, сказывается на поведении детей, что можно определить, например, по той легкости общения детей между собой и по отношению к взрослым. Дети всех возрастов обращаются друг к другу с величайшим уважением, при этом во всем ощущается атмосфера уверенности в себе, той уверенности, которая свойственна тем, кто четко следует установленным для себя целям. Атмосфера наэлектризована энтузиазмом, исключая всяческий покой, однако без всякой видимости хаоса или безумства. Посетители свободных школ, как правило, ощущают чувство присутствия определенного порядка, несмотря на явную повсюду оживленность и бурную активность.

С самого начала ребенку предоставляется свобода и самостоятельность в организации своей жизни, тем более, что нет возраста, в который нельзя было бы найти интересного дела. Новая школа, воплощающая в себе все самое ценное от первых еще свободных, авторских школ - это сама жизнь, деятельность и творчество при условии необходимой помощи со стороны воспитателя. Общеизвестно, что вне деятельности, в которой личность раскрывает и формирует свои способности, не возникает условий для развития человека, а значит, и нет условий для его свободы, ибо мера свободы есть не что иное, как мера раскрытия человеческой природы. Перспективы гуманизации воспитания поэтому рассматриваются, прежде всего, в том, чтобы создавать условия для организации таких видов деятельности, в которых в наибольшей степени раскрывалась бы природа всех субъектов воспитания.

Это наглядно можно увидеть в «Школе-Круг», где атмосфера и психологический климат таковы, что никто не остается без дела, каждый находит себя в той или деятельности. Следует отметить, что это с самого начала способствовало тому, что в школе стали создаваться школьные корпо-

рации (своего рода товарищества), практически взявшие в руки всю жизнь школы: Корпорация питания, Библиотечная корпорация, Компьютерная корпорация и т.д. Все «Корпорации» находятся в постоянном контакте с общешкольным собранием и выносят на него главные волнующие их вопросы. Между собраниями деятельностью школы управляют избранные демократическим путем комитеты.

Корпорации и комитеты предлагают или одобряют предложенные Общим собранием как сугубо учебные инициативы (введение, например, учебного предмета, не предусмотренного учебной программой), так и внеклассные виды деятельности (проведение выборов, создание новых корпораций внутри школы и т.д.).

И как результат, свобода выбора определения своего стиля жизни, своей формы и темпа образования, видов жизнедеятельности, предоставляемые в «Школе-круг», дают прекрасные плоды. 95% выпускников этой школы поступают в престижные колледжи, заканчивают их раньше положенного срока, открывают собственный бизнес и делают карьеру в самых разных областях. Большинство из них, как показывает социологический опрос, характеризуется на работе как энергичные, способные к принятию самостоятельных решений молодые люди.

Из педагогического наследия европейских педагогов взято их стремление уйти от рационализма и излишнего интеллектуализма школы. Сегодня во всех свободных школах отмечается повышенный интерес к вопросам художественного воспитания и физической культуры. Думается, что за этими направлениями - будущее развития воспитательных учреждений. Искусству в школе, например, уделяется сегодня такое же важное место, как и точным наукам, поскольку становится ясным, что только посредством приобщения к прекрасному дети могут научиться чуткости к внутреннему миру других людей. Это относится и к воспитанию культуры здоровья, куда входят и занятия спортом и физкультурой.

Так, например, в «Дубовой Роще» имеется четко отлаженная система по формированию физической культуры учащихся, которая органично вплетается в изучение академических дисциплин. Учащиеся имеют широкий выбор в занятии плаванием, скалолазанием, совершать горные поездки

на мотоциклах, а также водными видами спорта как серфинг и каноэ. В учебный план входят и регулярные занятия по физкультуре, для чего имеются два стадиона, теннисный корт, баскетбольные и игровые площадки.

Начиная с двух дней в неделю в начальной школе, занятия по физической культуре расширяются до четырех в последующих классах. При этом включаются индивидуальные и командные виды спорта во всех возрастных группах.

Одной из важнейших составляющих образовательной системы, предложенной Кришнамурти, является положение о том, что учитель еще в большей степени исследователь, чем ученик, что поистине создает в процессе обучения атмосферу свободы, доверия и защищенности. Поэтому любознательность учащихся приветствуется на каждой ступени их развития; Им нравится, и они по-настоящему счастливы учиться, потому что им не возбраняется спрашивать о чем-либо ни в классах, ни вне учебы. При этом и с учителя, и с ученика не снимается ответственность за свое развитие, мотивы и поступки. И в этой связи в «Дубовой Роще» никогда не стоит вопрос о самовыражении личности и придерживании ею дисциплины, поскольку здесь это считается само собой разумеющимся.

Рассмотрим все выше сказанное на примере двух популярных образовательных систем Садбери Скул и школы Кришнамурти. В систему школ Садбери Вэлли поступают дети из традиционных учебных заведений, и сразу попадают в свободный мир обучения и воспитания, где им предоставлено право самим определять свой образовательный режим, методы и сроки обучения, а также самостоятельно извлекать информацию и получать знания из многочисленных источников. Их обучают ответственности и способности подходить к логическим выводам, вовлекая в сложные этические проблемы. Посредством самомотивации учащиеся постигают основы наук; формируя собственный стиль жизни, они берут на себя ответственность за последствия, сами расставляют для себя приоритеты, выискивают возможности для осуществления планов и учатся сотрудничать в любой по составу группе сверстников.

Успехом этих школ являются доверие и уважение. От ощущения всеобщей интеллектуальной свободы и раскрепощения во взаимодействии с

окружающими людьми учащиеся получают здесь истинное удовольствие. Осознавая и переживая ответственность за себя и деятельность школы, дети тем самым получают внутреннюю мотивацию для формирования более продуктивного образа жизни.

Постулаты Садбери Скул, в сущности, просты: априори считается, что люди любознательны по природе; наиболее эффективное, глубокое и непрекращающееся обучение возможно только тогда, когда сам обучаемый осознает для себя его необходимость; любой индивид способен к творчеству при условии создания возможностей для раскрытия его талантов и дарований; смешение возрастов в процессе образования способствует росту всех членов группы и сообщества в целом; именно свобода дает основание для личностной ответственности. Все это, в конечном счете, сформулировало педагогическую концепцию Садбери Вэлли, в основании которой лежат следующие положения: свобода в сочетании с ответственностью, Самомотивация, саморегуляция, саморазвитие, демократия, свободная экспрессия (эмоциональное развитие).

Осуществляемая на данном развивающем пространстве в контексте свободы образовательная доктрина на практике означает, что учащиеся иницируют собственную жизнедеятельность и формируют вокруг себя свой маленький окружающий мир. А сама инфраструктура учебного заведения, педперсонал и материальная база – все это предназначено для предоставления услуг в любое необходимое для учеников время. Исходя из этого, и были сформулированы основные принципы деятельности всех моделей школ, работающих в русле Садбери Вэлли Скул:

- свобода – ключ к развитию личной ответственности;
- вместе с правами ребенок с детства должен быть наделен и обязанностями, ибо только на основе их он сможет понять истинность ответственности;
- социальное равенство учителей и учащихся – важнейшее условие деятельности школы;
- при планировании и организации учебного процесса необходимо прислушиваться (с долей здоровой критики) к голосу каждого ученика;
- культивирование самостоятельности выбора изучаемых предметов;

- всячески поддерживать малейшее желание ребенка к приобретению знаний;
- постоянно учитывать равную вовлеченность детей во все школьные дела и жизнедеятельность сообщества;
- считать аксиомой, что никто не может распорядиться временем ученика лучше, чем он сам;
- строить свой педагогический оптимизм на том основании, что за все время пребывания ребенка в школе – в процессе общения, игр, занятий, наблюдений, заседаний и т.д. – он всегда приобретает новые знания;
- разновозрастные группы способствуют ускорению личностного развития детей;
- свободная экспрессия, проявляемая ребенком, способствует развитию у него уникальных способностей и талантов;
- развитие у детей умения идти своим собственным путем и избегать сравнений с другими.

Следует отметить, что за свою сорокалетнюю историю Садбери Вэлли Скул утвердила свою новую образовательную модель в контексте западной культуры. Используя все полезное из теории и практики других школ, она открыла новый взгляд на весь образовательный процесс, включая обучение, воспитание, развитие, личностный рост и инкультурацию ребенка. Тем не менее, новизна подхода Садбери Вэлли, понятная основателям с самого начала, до сих пор еще трудно постигается людьми и, прежде всего, к сожалению, с точки зрения предоставления ребенку истинной свободы.

Что касается школы Кришнамурти, то инфраструктура «Дубовой Рощи» располагает всем необходимым для всестороннего развития детей в условиях свободного исследования жизни человека: живописные сады, теплица, построенная руками учащихся, художественная студия, библиотеки, студия звукозаписи, спортивные залы, теннисные корты, спортивные площадки и т.д. Школу посещают около двухсот учащихся, наполняемость классов не более 14 человек, педагогический коллектив состоит из сорока человек. «Дубовая Роща» предоставляет все возможности для умственного и творческого развития учащихся с учетом принципа педагогической поддержки.

Школа представляет собой такое образовательное пространство, где постигают важность знаний и их пределы; где ребенок становится исследователем окружающего мира и его красоты; где идет постоянный поиск истины и пути жить в гармонии с другими людьми; где царит свобода и порядок; где культивируется важность отношений, основанных на уважении и принятии другого; где ребенок учится мыслить и осознавать необходимость любви и смерти, как важных составляющих его жизни.

В 1969 г. Кришнамурти и группа его сторонников создали Американский Фонд Кришнамурти (Krishnamurti Foundation of America). Сегодня этот Фонд имеет свои филиалы в Англии, Латинской Америке, Канаде и Индии с комитетами по всему миру. Данная организация с самого своего основания проповедует учение Кришнамурти, связанного с проблемами жизни и выживания. Штаб-квартира находится в Оджай Вэлли шт. Калифорния. На сегодняшний день функционируют 9 школ по системе Кришнамурти: 7 – в Индии, одна – в Англии и собственно школа «Дубовая Роща» в Оджай в Калифорнии. Все они работают по системе Кришнамурти, суть которой связана с тем, что только в условиях свободы может иметь место процесс обучения и воспитания.

Начиная с дошкольного возраста, ребенка готовят к перипетиям взрослой жизни, к пониманию, что получение знаний продолжается всю жизни и к осознанию нерасторжимой связи со своей семьей, обществом и миром. Школа «Дубовая Роща» воспитывает у детей самомотивацию на всех уровнях их пребывания в учебном заведении, что, в свою очередь, создает предпосылки для инновационной деятельности педагогического коллектива. И главным условием здесь является атмосфера свободы и ответственности, в которой учитель и ученик совместно в процессе равноправного диалога постигают основы изучаемой учебной дисциплины. Педагоги делают все возможное, чтобы ослабить дух состязательности и конфликтности между учениками, создавая твердое общественное мнение о необходимости разделения ответственности со взрослыми за умственное, творческое и эмоциональное развитие.

Таким образом, главной основой наук в свободных школах является сама жизнь. Ребенок учится налаживать сотрудничество с людьми, органи-

зовывать доступность нужной информации, добиваться конечного результата. Знания о некоторых вещах он получает из наблюдений за взрослым или в сотрудничестве с ним. Но, как считают сами дети, основной опыт они получают от взаимодействия с другими детьми, и это касается, прежде всего, их жизнедеятельности: как они живут и что с ними происходит, иначе говоря, они вместе учатся жизни.

Вот некоторые выдержки из интервью, которые были взяты у выпускников из некоторых свободных школ. «Школа для нас является нашим собственным миром. Нас сплотили в этом мире, мире детей». «Наша школа охватывает все, что есть в окружающем мире. Пройдись вокруг, и ты увидишь, как где-то готовят выпечку, где-то горячо спорят, где-то рассуждают об индуизме, а кто-то работает в сарае, кто-то просто загорает на солнце или занимается шитьем. Школа сделала из меня самодостаточного человека». «Я уверен, что все, что мы делаем, так или иначе, помогает нам и в других делах, даже если это связано с очень трудным делом. Это требует от нас приложения физических умений или умственных способностей, но главное, что это заставляет нас концентрироваться и постоянно думать». «Школа открыла во мне дар проявлять интерес ко всему, что происходит вокруг. Когда я пишу картину, я не просто сижу и накладываю краски на холст. Мне приходится думать, что я делаю и зачем. Любая попытка творчества, как, впрочем, вообще любая попытка к деятельности требует работу ума. Школа дала мне умение отдыхать, воспитала во мне способность к рефлексии, самонаблюдению и самоанализу, т.е. все то, что так необходимо для развития творческой потенции». «Наша школа для меня это нечто, о чем я мечтал каждый день».

И в заключение хотелось бы привести следующее мнение О.Газмана: *«С позиции свободы личности и учителя, и ученика в ином свете начинает проявляться и педагогический процесс. Известно, что вне деятельности, где личность раскрывает и формирует свои способности, не возникает условий для развития человека, а значит и нет условий для его свободы, ибо мера свободы есть не что иное, как мера раскрытия человеческой природы»* [103, С.41]. Мы согласны с позицией О.Газмана, который считал, что перспективы гуманизации образования заключаются в том, чтобы

создать условия для наибольшего раскрытия в различных видах деятельности природы всех субъектов воспитания.

Эта позиция с необходимостью подводит нас к еще одной грани гуманизации образования - проблеме реализации прав ребенка. Сегодня ценность детства, необходимость его защиты опираются на международный документ - Конвенцию ООН о правах ребенка. Цивилизованное человечество шло к принятию в 1989 году этого документа постепенно: в 1924 году в рамках Лиги Наций принята Женевская декларация прав ребенка, в 1948 году Генеральная Ассамблея ООН приняла Всеобщую декларацию прав ребенка. 30 сентября 1990 года в том же зале Генеральной Ассамблеи ООН, где была принята и Конвенция о правах ребенка, состоялась Всемирная встреча на высшем уровне в интересах детей, где была подписана Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Все эти документы - своеобразная планка, которую нам еще предстоит преодолеть, если мы хотим утверждать, что наш мир взрослых справедлив на деле, а не на словах. Права ребенка, провозглашенные в Конвенции, - неотъемлемые права каждого ребенка, но обеспечивать эти права предстоит взрослым – родителям и учителям.

4.4. Адаптация зарубежного опыта теории и практики свободного воспитания в отечественном образовании

Как известно, глубинную сущность кризиса образования в современном мире составляет несоответствие объективным требованиям нынешнего и будущего этапа общественного развития. В связи с этим задача преодоления кризиса сегодня обуславливает интенсивный процесс реформирования образования, который становится важной составной частью социальной политики многих государств мира, России в том числе. Реформы сегодняшнего и завтрашнего дня должны опираться на прочную научную базу и не становиться цепью проб и ошибок в процессе эмпирических поисков новых путей развития образования. В этом плане теоретические и практические выводы педагогов-реформаторов начала века могут помочь в разрешении названного противоречия.

Проблема гуманизации общественной жизни в конце XX начале XXI столетий вышла за рамки научных размышлений и споров. Она приобретает приоритетное значение как на макроуровне (общегосударственная политика, международные отношения), так и на уровне разных областей социальной жизни людей (труд, семья, искусство, образование и т.д.). Гуманизм становится основополагающим принципом и критерием общественного прогресса. Гуманизация образования, и в первую очередь, его ведущего звена - школы - одно из главных направлений в обновлении сложившихся систем воспитания молодых поколений. Несмотря на различия в педагогических инновациях в отечественной школе в последнюю треть двадцатого века, их объединяет одна общая черта - уважение к ребенку и его личностному «я», признание его права быть активным субъектом учебно-воспитательного процесса.

Отечественная школа в настоящее время переживает сложный период своего реформирования. Сегодня достаточно ярко обозначается переход к гуманизации и демократизации школьной жизни. В первую очередь, это касается отношения к учащимся как к субъектам обучения и воспитания, установления сотрудничества между теми, кто учит, и теми, кто учится. Гуманистические отношения строятся на основе уважения личности ребенка и его права на самостоятельную организацию собственной жизни, развития его творческого потенциала.

Поворот школы к ребенку, таким образом, представляет собой важнейший компонент гуманизации образовательного пространства. Это длительный и непростой процесс, включающий в себя множество составных частей, одна из которых - построение деятельности школы с учетом разнообразия детей. Создание в школе условий для удовлетворения индивидуальных потребностей ребенка - важный показатель гуманистической школы. Гуманизация школы состоит не в абстрактной, а в действенной любви к детям, которая предполагает знание учителем особенностей каждого ребенка, его потребностей и проблем, уважении в каждом из них личности.

При этом каждый раз, когда школа оказывается в состоянии кризиса и ищет пути выхода из него, особую значимость приобретают проблемы целей образования, одну из которых всегда определяют в том, что назначе-

ние школы – это подготовка ребенка к жизни. Исходя из этого, лучшие годы своего существования человек и отдает на так называемую подготовку к жизни вместо того, чтобы жить. Ум, чувства и воля человека развиваются только упражнением, самой жизнью, и если духовный мир личности создается под влиянием окружающего мира, то вполне естественно, чтобы он утолял свою духовную жажду из природного источника, познавая мир в его действительности, а не в бледной и часто неточной книжной передаче. Свободные школы как раз и создают на своих развивающих пространствах условия для активной жизнедеятельности учащихся, которые ощущали там себя полноправными участниками общей жизни, имеющими несомненную ценность.

В связи с этим, когда речь заходит о реформах в образовательной сфере, то педагогическая общественность, прежде всего, ставит вопрос о свободе образования, о правах учеников, родителей и учителей строить свое сотрудничество свободно, без излишних ограничений, авторитарности и принуждения. И этот аспект еще более тесно соприкасается с организацией свободной школы, функционирующей в рамках общей школьной системы, внутри которой существуют ряд положений или принципов, без чего нельзя обойтись, поскольку они, так или иначе, требуют своего воплощения при осуществлении свободы школы как таковой. К этим принципам можно отнести следующее:

- *педагогическая свобода* (право на выбор, право принимать решения по методике обучения и способов его организации, право определять содержание учебных предметов, целей и программ);
- *свобода внутришкольной организации* (право организовывать и строить деятельность согласно принципам и базовым идеям данной свободной школы, право определять формы демократии и специфику управления, а также роль участия родителей в жизни школы);
- *свобода идей* (право выбирать философские, религиозные, политические или другие идеи как основу для школьной деятельности, а также право противодействовать и противостоять навязываемым идеям извне);
- *свобода назначений* (право на собственную кадровую политику);

- *экономическая свобода* (право на собственное использование финансовых средств, учитывая при этом полную финансовую ответственность);
- *свобода принятия в школу* (право на принятие или отказ ученику, равно как и право на исключение его или его родителей из школы).

Осуществление перечисленных принципов означает, что свободная школа начинает представлять собой независимое звено, как и любое другое сообщество. На деле это означает, что за нее (вне школы) никто не несет ответственности, как и никакой государственный орган не имеет право навязывать свои директивы. Таким образом, школьное сообщество принимает те решения, которые соответствуют его образовательной доктрине; оно по собственной инициативе устанавливает контакты с соответствующими учреждениями и объединяется в те школьные ассоциации, которые реально могут помочь в управлении и развитии школы.

В воспитательном процессе на сегодняшний день можно обнаружить два полярных подхода. Первый - авторитарный (технократический) предполагает жесткую детерминацию этого процесса со стороны взрослого, давление на ребенка, отказ ему в активном участии в процессе собственного изменения, т.е. ребенок ставится в позицию пассивного объекта воздействия (так называемая субъект-объектная концепция воспитания).

Другой подход, противоположный первому, ставит ребенка в центр воспитательного процесса (идея педоцентризма). Наиболее ярко этот подход нашел своё отражение в теории свободного воспитания, согласно которой подавлять личность, прививать ей сущность другой личности - педагогическое преступление. Этот подход, прежде всего, предполагает, что система воспитания должна быть приспособлена к ребенку, к его природе и обеспечить наиболее полное его развитие как личности и индивидуальности. Ведущую же роль педагога должна выражать с его стороны не регламентация и жесткое управление воспитательным процессом, а желание и способность вывести ребенка на уровень самоактуализации. То есть позиция педагога - это позиция советчика, друга, консультанта. Реализация этого подхода возможна лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности.

Действительность такова, что во все эпохи конец столетия отмечается поиском новых целей воспитания и образования подрастающего поколения. Осуществление прогностической функции педагогической науки невозможно без обращения к историческому опыту прошлых лет. Этот опыт позволяет выявить корни и проследить развитие педагогических традиций, зародившихся в прошлом и в модифицированном виде существующих в настоящем. Без знания историко-педагогического наследия трудно найти оптимальные формы для новаций, трудно преодолеть существующие педагогические предрассудки и стереотипы. Как пишет Б.М.Бим-Бад: *«Усвоение историко-педагогического знания дает возможность продолжить, приумножить лучшие творческие достижения в области воспитания... По существу только исторический подход к педагогическим вопросам позволяет выяснить, что же мы знаем в педагогике, знаем достоверно, доказанно, неопровержимо, что в нашем знании принадлежит или приближается к законам нерушимым и бесспорным. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего мы не знаем из необходимого нам сегодня, знаем плохо, приблизительно. Это подведение итогов накопленного знания, очерчивающего рубежи современной педагогики с еще не познанным и выявляющего систему проблем, перед которыми стоит наша наука и без разрешения которых она не может прогрессировать, дает единственно научную - исторически обоснованную - базу для предвидения в педагогике. Мы можем (и обязаны!) заглянуть в будущее проблем проясняются при условии изучения их рождения, развития, воскресения, т.е. их исторической судьбы»* [35, С.4]. И наоборот, отрицание опыта и теории предшествующей науки является наиболее очевидным признаком лженаучных обобщений.

Что касается свободного воспитания, то об этой парадигме гуманистической педагогики сегодня выходят много публикаций, среди них выделяются книги Дж.Холта («Как дети учатся», «Вместо образования», «Научи себя») одна из которых представляет особый интерес в силу своего аналитического характера и остроты. Речь идет о книге «Свобода и все, что против нее». В ней осмысливаются идеи и практика движения свободных школ 60-х и 70-х годов и их влияние на ход реформ образования в разных

странах. Вначале он написал статью о Саммерхиле, которая затем переросла в формат книги, поскольку его размышления и осмысливание практики авторской школы А.Нейлла по своему охвату вышли за рамки одной школы и расширили тем самым диапазон применения идей теории свободного воспитания.

Сегодня наследие педагогов-гуманистов имеет несомненное значение не только для современного общества в период социальных потрясений и реформ, но и для решения задач, которые ставит перед нами наступивший новый век. Тем более, когда это касается актуальнейшей проблемы гуманизации общественной жизни. И опыт педагогов-гуманистов со всей очевидностью определяет возможное развитие свободного воспитания в этом направлении: придание значению ребенка как обязательного звена воспитательного процесса.

Как показало исследование, сегодня в России, как впрочем, и во многих других странах, к сожалению, нет развитой сети альтернативных, не говоря уж о свободных, школ. Причин тому много, и одной из них является отсутствие эффективной пропаганды идей и опыта этих школ. Отчасти предпринимаются некоторые шаги, чтобы исправить это положение. Например, создание в Интернете сообщества единомышленников, которые благодаря электронной почте знакомятся друг с другом и делятся тот или иной информацией и опытом. Но этого, разумеется, крайне мало. Если говорить о слабых сторонах общественного признания свободных школ, то на первый план выходит, прежде всего, отсутствие надежного механизма поддержки для нетрадиционных школ. Поэтому их непросто открыть и поддерживать после открытия в условиях явной обструкции со стороны государственных образовательных структур. Этому в некоторой степени способствует то обстоятельство, что между альтернативными школами в России отсутствует абсолютная солидарность, в силу чего, вероятно, государство и министерство образования, да и сама общественность не выработали еще определенной позитивной позиции в отношении альтернативных школ. Что говорит о том, что системы свободных школ и свободных пространств пока не создано. Таким образом, вовлеченные в альтернативное образование те или иные учебные заведения или энтузиасты свободно-

го воспитания должны более широко распространять свои исследования по тем проблемам и трудностям, с которыми они сталкиваются при организации авторских школ. И крайне важно также, чтобы они делились друг с другом своими находками и обменивались выводами как на различных форумах, так и в прессе.

Сегодня существует острая потребность в создании эффективной сети сторонников, помощников и участников свободного воспитания, которые представляют разнообразные экспериментальные площадки и практики. Это бы способствовало улучшению координации, расширению обмена информацией и опытом, развитию механизмов поддержки в целях повышения заинтересованности образовательных и государственных структур и соединении общих усилий. В этой связи можно отметить Ассоциацию Демократических Школ, куда входят образовательные учреждения из разных областей России; вальдорфские школы, объединившиеся в Ассоциацию вальдорфских школ России (они представлены в десяти городах); школы Монтессори с Московским Центром Монтессори. Все они, как правило, возникают по инициативе родителей, заинтересованных, прежде всего, в том, чтобы их дети учились без страха и чтобы они были защищены от всех видов деятельности, которые могут угрожать их здоровью, образованию и развитию.

Еще в конце XIX века Дж. Каунтсом был назван ряд принципов, на которых строилось образование, которые не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Среди них, в частности, можно назвать такие, как: вера образование, практическая полезность, местная инициатива, личный успех, национальная солидарность, ответственность правительства, демократия и т.д. [459, С. 9] Все это уже тогда определило, а ныне еще более ярко высветило проблемы, вызывающие законный интерес как у учительства, так и у родителей школьников и общественности. К этим проблемам мы бы отнесли следующие:

- *качество школьного образования и успех каждого ученика (при обеспечении слаженной работы всех звеньев учебного заведения и создании максимальных возможностей для раскрытия потенциала ребенка);*

- *обеспечение выбора школ для учащихся* (предоставление возможностей детям обучаться в тех школах, которые наиболее соответствуют их интересам и способностям);
- *ориентация на саморазвитие ребенка* (помощь ребенку в его спонтанном, природообусловленном процессе поиска своего «Я»);
- *разделение ответственности за результаты учебного труда школьников* (организация учебно-воспитательного процесса, в котором ребенок становится субъектом своего образования, а значит и ответственным за его результаты);
- *сокращение загруженности школ и классов* (для осуществления индивидуального подхода к ученикам);
- *возможность создания альтернативных школ* (где в противовес традиционным в качестве целеполагания вкладывается, прежде всего, провоцирование ребенка на любознательность, формирование тяги к пониманию, обучение умению решать возникшие проблемы и внедрение в сознание необходимости владения этими качествами);
- *предоставление равных возможностей образования всем детям* (вне зависимости от социального положения, пола, вероисповедания и т.д.);
- *повышенное внимание сельским школам* (с целью обеспечения высоких стандартов образования);
- *дефицит школьных учителей, проникнутых идеями личностно-ориентированного образования* (осознания роли учителя как «лучшего друга» детей).

Все это вначале способствовало формулированию идеалов создаваемых школ (в частности, таких, как: ориентация на общечеловеческие и духовные ценности по сравнению с материальными; утверждение нравственных начал в жизнедеятельности данного сообщества и т.д.). Эти идеалы затем определили и основные ценности, которые, как показало исследование по практике зарубежных свободных школ, стали присущи тем учебным заведениям, что начали работать в контексте теории свободного воспитания. Эти ценности безоговорочно принимаются всем школьным сообществом и определяются как руководство к действию. К этим ценностям относятся: ***свобода и ответственность; справедливость и реальное правосудие;***

уважение к каждой личности, независимо от возраста, происхождения, религии или сексуальной ориентации; душевные качества личности; открытое общение; естественность и непринужденность; самоуправляемость сообщества; предоставление каждому полномочий; готовность сотрудничать во всем и везде; реалистичность планов и идей; оптимизм; осознанная скромность; моральная устойчивость; достижение мирного исхода любых коллизий; личностная мотивация; личная инициатива; чувство юмора; способность к игре; атмосфера семейственности; узы дружбы; всяческое поощрение практической деятельности; равноправный диалог между всеми; твердая вера в социальную значимость людей, посвятивших себя достижению общих целей.

Эти ценности имеют все основания для адаптации на отечественном образовательном поле, однако школы, в которых реализуется педагогический принцип «идти за каждым ребенком», могут стать реальностью только в том случае, если общество несет в себе черты гражданственности и демократичности, а именно, если в нем:

- во всех сферах общественной жизни, равно как и в образовании, гарантированы гражданские свободы;
- жизнь граждан и деятельность социальных институтов ограждены от вмешательства законом;
- в основе общественной деятельности лежат инициатива, осознанная активность и самоорганизация;
- государственные структуры управления уравновешены общественными структурами и постоянно согласуются в своих действиях с ними.

Речь здесь идет о принципе плюрализма, который как раз и подразумевает существование множества позиций, точек зрения, мнений и подходов в образовании, одним из которых, в частности, является свободное воспитание. И как следствие, это предполагает и свободу выбора каждым своей собственной позиции и уважения выбора других. Сегодня в нашем образовании делаются определенные шаги в этом направлении, к чему ориентирует, например, и Статья 2 Закона РФ «Об образовании», где красноречиво указывается, что государственная политика основывается на принципах

свободы и плюрализма в образовании, а также демократического управления; а в статье 4 подчеркивается, что одной из задач законодательства РФ в области образования является создание правовых гарантий для *свободного функционирования* и развития системы образования. Однако педагогическая действительность в отечественном образовании такова, что на сегодняшний день мы имеем не так много инновационных проектов и экспериментальных площадок, где налицо наличествует структура свободы, определяемая высоким уровнем самоорганизации данного сообщества, атмосферой доброжелательности и открытости, а также реальными равноправными отношениями детей и взрослых.

В то время как именно идея свободного воспитания подводит нас к пониманию подлинной сущности воспитательного процесса как такового. Она состоит в том, что это - совместная деятельность взрослых и детей по реализации вместе выработанных целей и задач. И в таком случае педагогу не нужно решать проблему передачи готовых образцов нравственной и духовной культуры, он должен научиться вырабатывать их вместе со своими младшими товарищами. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни и апробирование их в конкретной деятельности и общении составляют содержание воспитания в условиях свободы.

Адаптируя зарубежный опыт теории и практики свободного воспитания отечественная школа, возрождая подлинную суть воспитания, исповедует также и принципы педагогики сотрудничества, благодаря которым только в творческом сотрудничестве со взрослым ребенок обеспечен необходимым педагогическим руководством и не отторгает, а принимает его как условие успешности решения общих целей. Лозунг сегодняшней школы и школы завтрашнего дня - сотрудничество в воспитании. Альтернативой может быть только борьба с детьми, иного не дано.

Чтобы изменить сегодня отношение к свободным школам, нам необходимо, по крайней мере, решение трех задач: 1) расширение информации о движении свободных школ, об их идеях и почему детям, в конце концов, хорошо в подобных школах; 2) дальше развивать образовательные принципы, совершенствовать педагогическую деятельность и распространять свой наработанный опыт; 3) работать сообща в международном движении

свободных, демократических школ, сделать это движение постоянным фактором образования и превратить его в основное направление развития современной школы. Как пишет Руднев Е.А.: *«Говорить о том, что демократическая школа является панацеей от всех бед и проблем российского образования, я уверен, не стоит. Но, с моей точки зрения, при трансформации российского общества и интенсивности происходящих изменений, именно такая школа является одним из самых эффективных источников утверждения в нашей стране подлинного народовластия, создания истинно демократических традиций»* [Интернет].

Отечественное образование делает в этом направлении определенные шаги, что, в частности, можно наблюдать в практике научно-педагогического объединения «Школа самоопределения» (НПО) Тубельского А.Н., именно такого учебного заведения, реально вставшего на путь демократических перемен в сфере образования. Созданное в 1992 г. Министерством образования РФ и Московским департаментом образования на базе общеобразовательной школы № 734 и детского сада № 869, данное НПО сочетает в себе научный поиск современного содержания и технологий личностно-ориентированного образования с обучением и воспитанием детей с 3 до 17 лет.

В «Школе самоопределения» адаптированы многие ценности и идеи теории свободного воспитания, в частности, такие, как:

- дети и учителя равны в своих правах граждан школы;
- ученик не объект обучения, не участник процесса, а субъект образования;
- образование в школе – не только для социализации, но прежде – для развития индивидуальности ученика.
- ученик имеет возможность решать что, когда, у кого он будет изучать;
- главный результат – не сумма знаний по предметам, а индивидуальные универсальные умения;
- образовательный процесс – это не только уроки, но и свободные образовательные пространства, творческие игры, проекты и т.д.
- для роста каждого члена сообщества значимо взаимодействие старших и младших учеников, их совместная забота;

- заботой для всех является создание демократического, толерантного уклада жизни;
- главным органом школы является общий сбор учеников и учителей;
- кредо школы – каждый самоопределяется только за собственный счет.

В этой школе есть своя конституция, свои органы власти и свои законы. А также свой суд чести, перед которым предстают виновные в нарушении законов. Эта школа, по-своему, создает свою собственную модель общества, обращаясь время от времени к опыту прошлых эпох.

В обстановку эксперимента свободного образования на развивающем пространстве Тубельского дети попадают еще в детском саду, куда принимают в трехлетнем возрасте. Здесь не готовят к школе в общепринятом смысле, не учат счету, чтению и т.д. Здесь выращивают растения, занимаются ручным трудом, музыкой, физкультурой, учат взаимодействовать с другими людьми (именно поэтому обучение идет в разновозрастных группах, чтобы ребенок, приходя в школу, имел опыт общения и со сверстниками, и со старшими или младшими детьми). Планы занятий с детьми не составляются принципиально, поскольку воспитатели ориентируются на «сегодняшнюю потребность ребенка».

Далее эксперимент уже продолжается в школе. Начальная школа может быть здесь трех-, четырех- и пятилетней. Обучение счету и письму ведется в индивидуальном для каждого ребенка темпе. Сама структура учебного дня тоже варьируется. Планирование каждого дня принимается голосованием, в котором участвует и учитель, и ученики. Средняя школа – то время, когда ученики Тубельского пробуют себя в разных сферах, изучают разные предметы, пытаются разобраться, что им интересно, что нет. Начиная с девятого класса, они должны определиться и изучать те предметы, которые, по их мнению, понадобятся им для поступления в вуз и для жизни.

Говоря о параметрах школы Тубельского, ее образовательной доктрине, то основополагающими положениями ее является все то, что было наработано в прошлом и настоящем зарубежной школой в области свободного воспитания и что находит сегодня свой отклик и отражение в отечественной образовательной системе. Наглядный тому пример, в частности,

представляет собой канадская Бич Скул (Beach School), где можно увидеть следующее:

- самомотивированное обучение (самостоятельное определение учащимися своего времяпрепровождения в школе, постановка целей, программы и оценка результатов собственной деятельности; учителя при этом выполняют роль фасилитаторов и советчиков, обеспечивающих своих подопечных всем необходимым);
- демократическое управление учебным заведением (использование принципов самоуправления в виде еженедельного созыва Совета школы, где каждый член сообщества имеет право голоса, позволяющий, помимо текущих вопросов, решать и административные и кадровые вопросы);
- уважение (возложение на детей доверия и ответственности по вопросам своего обучения, а также по проблемам функционирования школы);
- совместное обучение (отсутствие возрастной градации и деления на классы; вся школа функционирует как единое сообщество);
- коллективная экспертиза по вопросам образования (учитывание всех индивидуальных запросов при определении учебных дисциплин и формировании и умении в любой области человеческой деятельности).

В связи с этим определяется и философия Бич Скул, которая находит своих сторонников и в отечественной школе: только самомотивированное обучение и саморазвитие детей способно обеспечить наиболее содержательные и прочные результаты в их личностном росте. При этом идет формирование таких качеств личности, как: самоконтроль, самоопределение, творчество, настойчивость, лидерство, находчивость и умение дорожить временем (*самотивированное обучение*); коммуникативность, организаторские способности, ораторское искусство, аналитические способности, этическое чутье и финансовая грамотность (*демократическое управление*); способность принятия на себя ответственности за судьбу своей школы (*доверие*); умение взаимодействовать с другими людьми, способность интегрировать в разные слои общества и ориентация на самореализацию (*совместное обучение*); умение отбирать все сущностное для себя и тяга к познанию в различных сферах науки и природы (*коллективная экспертиза образовательной политики*).

Многие российские школы сегодня исповедует личностно-ориентированное обучение, в основе которого лежит убеждение в том, что каждый ученик обладает каким-нибудь дарованием и талантами, и поэтому задача педагога раскрыть их и развивать. А все учебные программы опираются на формирование умения ученика самостоятельно добывать знания, учитывая при этом его жажду к открытиям, интеллектуальное любопытство, стремление самому составлять суждения об окружающем мире.

В этой связи можно представить еще одно образовательное учреждение с элементами свободного воспитания – Московскую Международную Киношколу (для детей 13-18 лет), где образование строится на столкновении различных культур, вариантов развития общества, различных и даже противоположных друг другу миров и обеспечении каждому учащемуся возможности свободной ориентации и выбора. Образование здесь понимается как формирование личностей, а не усвоение общественной системы ценностей и идеалов. В Киношколе выработаны и приняты всем сообществом определенные принципы жизни, в частности, такие, как: «главное не кем быть, а каким быть», «при разногласиях относиться к принципам и поступкам человека, а не к нему самому», «выкладывайся для других людей не меньше, чем для самого себя», «участие в принятии решений происходит не поднятием руки, а заявлением личной позиции», «за пределами Киношколы действуй по тем же принципам, что и в ней» и т.д.

С самого начала своего существования (1991) Киношкола работала с теми детьми, которые не могли найти себе места в окружающем мире, при этом не просто адаптируя их к обществу, а давая им возможность осуществить то, о чем они мечтают, иначе говоря, развернуть мир на себя, а не подстраиваться под него. Суть Киношколы в том, что с помощью искусства открывается и реализовывается внутренний потенциал детей, что ведет к тому, что каждый ребенок начинает совершать серьезные жизненные поступки.

В последние годы проекты Киношколы (через них дети осваивают окружающий мир, вмешиваясь в него реальным творческим действием), посвящены проблемам, отражающих состояние современного мира. Помимо реализации естественной потребности в самовыражении, учащиеся

участвуют в осмыслении проблем сирот, инвалидов, наркоманов, беженцев и переселенцев из стран бывшего СССР. Разворачивание проектов в Киношколе дает учащимся следующее:

- выводит детей на понимание необходимости самообразования;
- задает связь освоенного ребенком содержания с пространством его практического употребления;
- возвращает личность ребенка, способного реализовать свое реальное, присущее ему «возможное бытие».

В этой связи много полезного и рационального отечественная школа может взять, например, у австралийской школы Каррамбена, которая считается одной из ведущих инновационных учебных заведений, занимающегося обучением в области повышения мыслительной деятельности ребенка. Основная образовательная доктрина этой школы связана с холистическим (целостным) подходом к обучению на основе гибкой учебной программы, включающей в себя формирование социальных навыков и достижение высоких образовательных стандартов. В связи с чем все вопросы по улучшению функционирования школы решаются на всех уровнях: в отдельном классе, по всей школе, а также на общих собраниях. Каждый ученик, равно как и сотрудники с родителями имеют одинаковые голоса по вынесению того или иного решения, связанного с жизнью Каррамбены, повышения уровня обучения и созданию имиджа школы.

Философия школы включает в себя следующие позиции:

- в процессе познания ребенка перед ним не может быть никаких преград (в связи с этим учебный план предполагает развитие детей в социальном, эмоциональном, физическом и академическом плане);
- процесс познания ребенка представляет собой выразительный и творческий характер на основе самоанализа в условиях отсутствия всяческого сравнения с другими учениками;
- любая форма обучения, включая и за пределами школы, в своей основе содержит индивидуальный подход, что, в конечном счете, оборачивается со стороны детей их духовной сопричастностью с Каррамбеной;
- родители считаются основными воспитателями детей, поэтому их участие в деятельности школы особо приветствуется;

- формирование у детей коммуникативных умений.

Одной из важнейших образовательных позиций свободных школ является то, что для нас всегда будет актуальным аргументом в их защиту, а именно: детей надо учить, прежде всего, не конкретным каким-то умениям, а универсальному умению *самому добывать знания*, иначе говоря, уметь учиться. И в этом случае главным ресурсом формирования этого умения и является свобода- свобода в собственном ритме и темпе, в соответствии со своими интересами постигать глубину изучаемого предмета. Учащимся надо доверять в постижении знаний и формировании умений так же, как родители доверяют своим маленьким детям учиться ходить и говорить. Но при любом желании ученика он всегда получит на образовательном пространстве свободной школы самую квалифицированную поддержку, потому что понимает (а ему в этом и помогают понимать), что основы наук, без которой невозможна никакая культура, всегда включают в себя умения писать, читать, совершать математические вычисления. И изучаемый ребенком предмет в любом случае «потянет за собой» и овладение необходимыми ЗУН. Свобода, предоставленная ученику в составлении собственного учебного плана и расписания, заставляет его внутренне мотивировать работу, исходя из чего, процесс учения идет легче и с большим энтузиазмом.

Следующей немаловажной позицией является то, что в систему свободных школ чаще всего поступают проблемные дети, с которых тут же снимается этот ярлык (дурная репутация ребенка, как правило, складывается из того, что он в своей прежней школе не отвечал тем или иным ожиданиям учителей). В Киношколе, в школе Тубельского, равно как и в зарубежной свободной школе, ребенок сразу включается в самостоятельную жизнь, в которой результаты его деятельности будут зависеть исключительно только от него. Ему оказывается здесь такое всемерное доверие, что обмануть его никто не решается, поскольку оно бессмысленно и бесперспективно для самого ребенка. И результатом этого является то, что у каждого ребенка крепнет вера в себя, которая и помогает, в конечном счете, перебороть все возникающие перед ним трудности.

Еще одним весомым аргументом в пользу развития свободных школ в нашей стране является желание родителей иметь статус активных субъектов в системе образования, что выражается, прежде всего, в возможности реализации их права быть заказчиком образования для своих детей. И в этом они на первый план выдвигают необходимость индивидуализации обучения, поскольку роль и значение индивидуальности в современных условиях для них, несомненно, повышается и становится приоритетной. Сегодня образование и становится понемногу индивидуальным, подтверждением чему является появление таких форм обучения, как дистантное образование, интернет-школы, компьютерные программы, всевозможные пособия для самообразования и самоконтроля и т.д. Большинству родителей импонирует свободный выбор для своих детей оптимального индивидуального ритма учения, исходя их психофизиологических особенностей. Нельзя сбрасывать со счетов и то, что индивидуальная форма обучения с его вариативным характером намного снижает возникновение конфликтных ситуаций в школе. Более того, школы, работающие в условиях свободы, дают возможность людям с ограниченными возможностями в полной мере удовлетворить свои образовательные потребности, при этом обучая умениям делать персональный выбор и отстаивать свое право на него, а также побуждая каждого ребенка на выражение самостоятельности и персональной ответственности.

Одним из наиболее важных факторов гуманизации воспитания в современных условиях представляется яркая, эмоционально насыщенная жизнедеятельность школы и ее атмосфера. Идею школы-содружества, в которой царит атмосфера защищенности, дружбы, оптимизма, интереса к общей учебе, взаимоподдержки, педагоги-гуманисты воплощали в жизнь по-разному, но суть их деятельности от этого не менялась. Сегодня вновь актуальна идея создания общности учащихся, их объединения посредством разнообразной (трудовой, художественной, спортивной) деятельности, утверждения духа радости, оптимизма, братства, который делает школу теплым и притягательным домом.

Именно в этом плане вновь возрастает роль гуманизации внутриколлективных взаимоотношений. В современной педагогике гуманистические

отношения в коллективе рассматриваются одним из важнейших признаков его сплоченности и воспитательной эффективности, высокого уровня его развития как инструмента воспитания. Именно поэтому не выдерживает критики попытка объявить коллектив козлом отпущения за все недостатки и промахи школьного воспитания. Ведь как в отечественной, так и в зарубежной педагогике есть немало примеров идеальных детских сообществ, в которых прежде всего ратовали за развитие уникальности каждого ребенка - члена коллектива, за уважение и принятие его точки зрения, формирование чувства собственного достоинства, утверждение самочувствия защищенности в группе. Весьма существенным для хорошего коллектива является способность детского общества быть воспитателем, а каждого ребенка быть воспитуемым и одновременно воспитывать себя. Это зависит от таких важных факторов, как *«эмоциональное состояние человеческого достоинства каждого воспитанника, состояние духовной независимости и гордости, непримиримости к унижению, неприятие мысли о собственной никчемности, слабости, мысли о своей неспособности повлиять на жизнь коллектива, на свою собственную судьбу»* (Сухомлинский) [408,С.58]. Там, где не утвердилась атмосфера защищенности, дух самоуважения, нетерпимости к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми, детское сообщество остается толпой, группой, чем угодно, но только не коллективом.

Но мало только привлечь детей и включить их в определенную деятельность. Надо так организовывать эту деятельность, чтобы она стимулировала творческие формы общения детей. Условия этого продуктивного общения - свобода выбора, организация форм сотрудничества детей, которые выявляют их творческую индивидуальность. Климат и атмосфера свободы - важный и самый трудный для реализации компонент в гуманизации школы. Он требует от педагогов и других специалистов, работающих с детьми, компетентности, преданности детям и поставленной цели, увлеченности и профессиональной гармонии.

В настоящее время учеными и педагогами-практиками разработаны (в частности, например, американской организацией «Сеть прогрессивных педагогов») компоненты и характеристики альтернативной школы для XXI

века, положения которой органично вписывается в образовательное поле и российской школы. Отметим лишь несколько из этих положений, суть из которых, как нам представляется, необходимо брать на вооружение всеми образовательными учреждениями нашей страны:

- школа должна представлять собой модель демократии и подлинных человеческих взаимоотношений, не совместимых по признаку социальной принадлежности;
- процесс образования приводит к наилучшим результатам, если взаимоотношения педагогов и детей носят личностный характер, а предлагаемые учителями программы в полной мере учитывают лингвистическое и культурное разнообразие местного региона;
- учащиеся должны стать активными участниками процесса изучения учебного материала, постигать знания в процессе непосредственного его изучения и ознакомления с первоисточниками;
- учебная программа должна быть взвешенной и учитывать индивидуальные интересы учащихся и их потребность в развитии;
- процесс принятия значимых для школы решений должен включать в себя учащихся, их родителей и педагогов;
- школы обязаны гармонично включать в себя культуру семей своих учащихся; а все происходящее в школе и в классах должно отражать семейные ценности и культурное своеобразие разных этнических групп;
- школы должны активно поддерживать исследования детей в области сложных глобальных проблем, с тем, чтобы дети смогли осмыслить значение ответственности за все происходящее в мире.

К этому следует добавить, что у сторонников свободного воспитания по части процесса обучения позиция предельно проста: не надо школьное обучение выделять в специально организуемую отдельную систему детского школьного периода. Было бы естественнее и, как показывает вся практика свободного воспитания, продуктивнее включать учебу в самую жизнедеятельность детей, где разброс их интересов настолько широк, что там всегда найдется место и учебному процессу, в который ребенок будет вливаться с присущим ему желанием и тягой ко всему новому.

Вглядываясь в суть реформ российской образовательной системы, можно увидеть, что формально принимается философия гуманной педагогики; однако, если бы эта формальность перешла в плоскость практической деятельности, то, вероятно, отпала бы такая острая потребность в каких-то изменениях. На сегодня, несмотря на понимание и на принятие учителями личностно-ориентированного образования, в школах в большинстве своем наблюдается традиционный педагогический консерватизм, а те или иные инновации вводятся скорее по инерции, чем по внутреннему убеждению. В то время как, если общество действительно хочет помочь каждому растущему человеку развить свой потенциал, способности и интересы, ответственность и достоинство, воображение и смелость, ему надо дать право выбора, что, в конечном счете, и есть его свобода.

Как известно, в 1996 г. был ратифицирован Билль о правах детей (The Children's Bill of Rights), в подготовке и разработке которого приняли участие 650 детей из семи стран и трех континентов. Написание этих законов является прямым следствием влияния свободного воспитания, которое по настоящему позволяет детям выразить свое отношение ко взрослым и всему окружающему миру. Вот несколько статей (их всего 25) из этого Билля, свидетельствующие об огромном желании детей стать истинными субъектами своей судьбы:

- все дети до 18 лет имеют равные права, независимо от места рождения и проживания, а также от половой, расовой и религиозной принадлежности;
- каждый ребенок имеет право на свободу выражения своего мнения, и взрослые должны обращаться к мнению ребенка каждый раз, когда их решение каким-то образом повлияет на ребенка;
- взрослые и другие дети должны относиться к детям с уважением и вежливо;
- дети имеют право на защиту от любых форм дурного с ними обращения, независимо от кого оно исходит, включая родителей;
- дети имеют право на то, чтобы их творческие способности НЕ были подавлены;

- дети имеют право на досуг, игру и участие в культурных и художественных видах деятельности; при этом они имеют право наслаждаться жизнью и освобождаться от всех забот в течение хотя бы нескольких часов в день;
- дети имеют право встречаться с другими людьми, присоединяться к ассоциациям или создавать собственные, сходные с теми, которые создают взрослые;
- дети имеют право участвовать в дискуссиях, которые посвящены выбору направления движения общества в сфере политических, социальных и образовательных вопросов и стратегий;
- каждый ребенок вправе жить в соответствии с уровнем его физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития, независимо от материального достатка его родителей.

И, наконец, в контексте нашего исследования, - право детей на образование (17 статья): каждый ребенок имеет право на такое образование, которое нацелено на разностороннее развитие его личности, талантов, умственных и физических способностей; таким образом, дети имеют право получить блестящее образование в любой школе.

В заключение заметим, что для успешной адаптации зарубежного опыта свободного воспитания на отечественном образовательном пространстве необходима каждодневная самоотдача всех учителей. И если они действительно решат взять на себя ответственность по созданию и сохранению школ комфортных для детей, то это, разумеется, потребует от них огромного энтузиазма и напряжения. Сегодня в большинстве стран, включая и Россию, образовательная система пытается взять под контроль школы не похожие на традиционные, помешать их влиянию на развитие образования в целом. И тем не менее, однако, педагоги альтернативных школ (среди них есть и отечественные примеры) делают все от них зависящее, чтобы обеспечить жизнеустойчивость своих учебных заведений, ибо они абсолютно уверены в том, что такие очаги свободного развития необходимы каждому ребенку, где он мог бы стать востребованным и счастливым.

Заключение

Проблема свободного воспитания, его становление и развитие побудило нас к организации исследования, которое вызвано рядом обстоятельств, имеющих важное значение для современного общества. И прежде всего, это связано с проблемами отечественного образования, в системе которого российская школа до сих пор сохраняет старое содержание и старые методы преподавания. В то время как сегодня на повестку дня так остро поставлены такие приоритеты образования, как:

- облегчение социализации молодежи в рыночной среде через воспитание ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества;
- противодействие негативным социальным процессам: алкоголизму, наркомании, табакокурению, криминогенности в молодежной среде;
- обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей;
- поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир путем развития у молодых людей коммуникативности, способностей к межкультурному взаимопониманию и т.д.

В связи с этим данная проблема качественного обучения и воспитания аккумулирует в себе актуальную значимость всех названных приоритетов и требует от науки разработки ее содержания и форм опосредования на практике.

Данное исследование представляет собой попытку комплексного освещения исторического наследия опыта свободных школ в зарубежной педагогике XX века, поскольку именно в рамках этих образовательных учреждений апробировались новые подходы к ребенку, опираясь на учет его интересов, возможностей и способностей, развивали личность, выдвигали идею самостоятельности и активности. Таким образом, переход от репродуктивной парадигмы воспитания к реактивной требует сегодня тщательного анализа исторического опыта, с тем, чтобы его ценные наработки в этом плане можно было бы успешно адаптировать в отечественном образовании.

Объективное раскрытие тенденций развития парадигмы теоретико-методологических основ педагогики свободы, перспектив использования гуманистических идей теории свободного воспитания в практике отечественной школы в условиях ее обновления позволили сделать следующее заключение.

1. Результаты изучения генезиса теории свободного воспитания дали основание сделать вывод о том, что первый этап становления педагогики свободы приходится уже на период Античности, когда были заложены такие предпосылки формирования данной парадигмы гуманистической педагогики, как: зарождение идеи гуманизма и свободы в области духовной культуры античных граждан; разработка древней философией вопроса о сущности и предназначении человека, его свободы и способности формировать собственный образ жизни, исходя из возможностей своей природы.

Изученный историко-педагогический материал позволяет судить, что становление гуманистической педагогической традиции, зародившейся в Древней Греции, продолжилось в эпоху эллинизма (конец IV- середина I в. до н. э.). В этот период ряд философов и общественных деятелей (в частности, Панетий Родосский, Цицерон, Квинтилиан) главной задачей воспитания определяли подготовку индивида к реализации своей индивидуальности.

В результате проведенного исследования античных и средневековых гуманистических тенденций в развитии педагогической традиции Запада, удалось выявить, что в эпоху Возрождения и Реформации (XIV-XVI вв.) впервые на исторической сцене в виде целостной системы взглядов появился гуманизм. А в сферу его движения прочно вошло понятие «призвание человека», которое с этого времени стало рассматриваться как право индивида на выбор деятельности в соответствии с его личными наклонностями.

2. Исторический анализ становления системы свободного воспитания в Западной цивилизации показал дальнейшую эволюцию идеи природно-спонтанного, свободного развития ребенка как важнейшего из условий формирования индивидуальности в изысканиях Дж. Локка (призыв к подготовке «добродетельного и мудрого» человека), К.А. Гельвеция (выдви-

жение приоритета в процессе воспитания индивида формирование его интересов), В. Ратке (дидактическая рекомендация «все без принуждения») Я.А. Коменского (понимание образования, прежде всего, как способа развития природных дарований личности). В связи с этим было выявлено, что эти идеи привели в XVIII веке к возникновению феномена свободного воспитания, одним из идеологов которого был автор **«естественного воспитания»** Ж.-Ж. Руссо, предвосхитивший кризис современной ему образовательной традиции и наметивший пути его преодоления природно-спонтанного, свободного развития ребенка как важнейшего из условий формирования индивидуальности.

В частности, им была выдвинута идея естественной свободы и равенства людей, та область человеческого существования, куда не должно допускаться никакое вмешательство извне.

3. Задача раскрытия и обоснования теоретико-методологических основ теории свободного воспитания поставила перед нас перед необходимостью изучения философского, педагогического и психологического наследия известных философов, педагогов-гуманистов и психологов. Рассматривая педагогику свободы в контексте ее философского базиса, мы выяснили, что истоки философии свободного воспитания наблюдаются в воззрениях таких философов, как М.Монтень (воспитателем для ребенка должна явиться сама природа, а способность к суждению возникнет в опыте из сопоставления разума с действительностью); Э.Кант (главной задачей воспитания является развитие у каждого индивида его истинной природы; что касается нравственных поступков, то их может осуществлять только внутренне свободный человек); Д.Локк (целью образовательной программы должно стать развитие у учащихся способностей к самостоятельным суждениям и умозаключениям, что со временем должно привести их к овладению знаниями по собственному выбору); Г. Спенсер (правильное воспитание детей должно опираться на принцип «учения с интересом» и деятельного использования досуга); К.Ясперс и Ж.-П. Сартр (возложение на отдельного человека полную ответственность за его собственную судьбу).

Как показал анализ творчества выше названных философов, свобода для них представляла собой не только необходимое условие деятельности,

но это еще и цель проявления субъективной активности, которая заключается в инициативе, направленной на творческое самоутверждение личности. Они были глубоко убеждены в том, что свобода генетически включена в каждый акт творчества индивида, однако как таковой она становилась только при осознании им цели своих действий, а именно преодолении необходимости, которую несет в себе объект его труда.

4. Разработка категориального аппарата диссертации позволила уточнить базовое понятие «свободное воспитание» в контексте практики зарубежной школы XX века, которое в полном объеме еще не изучалось исследователями и в то же время рассматривается сегодня как важная характеристика нового подхода к воспитанию. В связи с этим, рассмотрев эволюцию понятия «свобода» в истории философской мысли (Сократ, Эпикур, Фома Аквинский, И.Кант, де Монтень, Г.Спенсер, К.Ясперс и др.), ознакомившись со взглядами по этой проблеме сторонников свободного воспитания (Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель, Э.Кей, М.Монтессори, Р.Штейнер, А.Нейлл), а также найдя не целостное, а аспектные решения рассматриваемой проблемы, нам представилось необходимым сформулировать рабочее определение свободного воспитания, под которым мы понимаем *направление в педагогической теории и практике, ориентированное на обеспечение в специально организованных педагогических условиях негосударственного образовательного учреждения подлинной внутренней свободы ребенка, раскрытие и развитие его природных задатков в процессе освоения им окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.*

5. В контексте проведенного исследования мы получили возможность выявить многообразие педагогических трактовок нарождающейся идеи свободного воспитания в западноевропейском образовании изучаемого периода, которые были обусловлены различными причинами, в частности, такими, как: взаимосвязь стремительного роста значимости интеллектуального образования и расширения и углубления научных представлений о человеке; влияние научных, культурных и педагогических представлений о сущности человека как природного и духовного существа на формирование мировоззренческих позиций деятелей свободного воспитания; суще-

ствование в организации учебно-воспитательного процесса в образовательных пространствах свободных школ такого фактора как личностная характеристика педагогов-гуманистов, их самобытность и неутомимость к новаторству.

6. Рассматривая теорию свободного воспитания в общем контексте философии образования, нами было отмечено, что в первой половине XX века в основном прослеживаются две парадигмы: педагогический традиционализм (социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная на философское осмысление процесса воспитания и обучения – Э.Дюркгейм, В.Дильтей, П.Наторп, Б.Рассел и др.) и новое воспитание или реформаторская педагогика, к которой примыкало также и свободное воспитание (А.Ферьер, О.Декроли, Э.Демолен, Г.Литц, Г.Винекен, Дж.Дьюи, Р.Кузине, Э.Кей, М. Монтессори, Л.Гурлитт, К.Н.Вентцель и др.).

Рассмотрев и обобщив в историко-педагогическом и прогностично-проективном аспектах опыт педагогов-гуманистов по созданию модели свободной школы, мы считаем, что на основе этого материала можно эксплицировать главные сущностные черты свободного воспитания с тем, чтобы найти точки соприкосновения в системе современного образования. Как показало специальное исследование данного вопроса, сущностью свободного воспитания является следующее:

- отказ от отношения к каждому ребенку с шаблонной меркой;
- вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию;
- убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств;
- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключаящую авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе;
- 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;

- предоставление ребенку свободы управлять своей собственной общественной жизнью посредством совместного нормотворчества;
- организация учебно-воспитательного процесса как процесса создания условий для развития прирожденных свойств ребенка, а также предоставления полной свободы его самореализации.

7. Сравнительный анализ формирования различных типов экспериментальных школ позволил нам выявить так называемые «новые школы», базирующиеся на таких началах, как: совместное обучение; трудовая подготовка; свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям и т.д. В исследовании прослеживается движение «новых школ», оформившееся в Европе в конце XIX века, в частности, таких, как: школа Абботсхольм С.Редди, школа Бедэльс Бедлея, Ильзенбург Г.Литца, Оденвальд Гехееба, Вилкерсдорф Винекена, Шуле ам Меэр Лузерке, Эколь де Рош Э.Демолена и другие.

Таким образом, в начале XX века начинается более содержательная разработка теоретических основ свободного воспитания, а также некоторых форм соответствующей школьной организации, вошедшие в педагогическую практику западноевропейских педагогов – сторонников данной гуманистической парадигмы (к выше перечисленным добавим Э.Демолена, Г.Гаудига, Л.Гурлитта, О.Декроли, Л.Гомера, А.Нейлла и др.). С этого времени педагогика свободного воспитания получает распространение в Англии, Германии, Италии, Франции и других западноевропейских странах.

8. В процессе изучения проблематики практики свободного воспитания, было установлено, что в педагогическую действительность свободные школы вошли в виде школьных общин, детских колоний и приютов, школ-интернатов, «Домов Ребенка» и т.д. Ссылаясь на конкретные источники, в исследовании показано, что все они были пронизаны одной главной идеей – исключение во всех проявлениях *подавления* ума, воли и чувств ребенка. А сам педагогический процесс строился в них в соответствии с развитием детской природы, при этом учитывался индивидуальный жизненный ритм каждого ребенка. Обучение, особенно в начальных классах, направленное на сенсорную сферу учеников, осуществлялось через образное восприятие

изучаемого предмета. Особое место в жизни свободных школ отводилось самоуправлению, обеспечивающее не только развитие самостоятельности детей в организации их жизнедеятельности в сообществе, но и дающее им ощущение независимости, собственной значимости, а также формирующего в них чувство ответственности за свои решения, действия и поступки. При этом, прослеживая образовательные аспекты в свободных школах, мы выяснили, что, несмотря на отрицание теоретиками и практиками свободного воспитания традиционного для того времени процесса обучения, они старались дать своим ученикам полноценные знания, ориентируясь на реальные достижения современной науки в различных областях знания.

9. В результате комплексного многофакторного исследования феномена свободного воспитания в общей системе свободных школ удалось следующее.

А. Определить общие параметры их образовательного пространства: сравнительно небольшое число воспитанников; равенство детей и взрослых; возложение ответственности за процесс образования на самого ученика; принятие педагогом на себя роли фасилитатора; подбор кадров из числа единомышленников, четко понимающих основные цели своей педагогической деятельности; совместная выработка взрослыми и детьми равных для всех правил и границ; практика проведения совместных собраний всех субъектов сообщества.

Б. Охарактеризовать принципы и вариативные подходы в организации образовательного пространства, как-то: максимальное приближение учебного заведения к природе; наличие открытых предметных кабинетов, куда волен заходить каждый нуждающийся; подвижность учебной мебели в кабинетах для свободного ее перемещения с целью создания условий для групповой и индивидуальной работы; наличие площадок для ручного или иного труда; создание максимальных условий для эстетического развития детей и т.д.

В. Раскрыть особенности методических подходов, в частности, таких, как: формирование содержания образования не с позиции педагога, а с позиции ученика; стремление к максимально возможной свободе учеников в выборе занятий; опора учителя на индивидуальный опыт деятельности ре-

бенка; регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми всех возрастных групп школьных праздников; традиция постановки спектаклей силами детей по собственным сценариям, самостоятельное создание ими школьных газет, журналов, фильмов, и т.д.

10. Описание модели организации образовательного пространства свободных школ, данное в диссертационном исследовании, позволило представить механизмы действия данной педагогической системы как сложного целостного организма, в котором все элементы взаимоподчинены и взаимопродолжены друг в друга. Показан процесс создания основы демократической модели педагогического процесса, вписавшейся в социокультурный контекст теории свободного воспитания, ее зарождение, становление и проецирование результатов на будущее в жизни выпускников всех свободных школ.

Обобщение наиболее важных из признаков организации свободных школ позволило утверждать, что концептуально они структурировали в себе определенную специфику, как-то: субъектную роль создателей; реализация оригинальной концепции, формирующей определенную философию данного образовательного учреждения; создание специфической культуры школы со своей системой ценностей; обеспечение всех условий для формирования личности ученика по заданной модели; наработка опыта по формированию соответствующих профессионально-личностных особенностей педагогов, разделяющих данную авторскую концепцию; стабильность положительных результатов деятельности свободных школ.

11. Как показало исследование, основной миссией свободных школ являются сформулированные педагогами-гуманистами постулаты, которые они реализовывали в своих авторских школах. В ходе исследования массива публикаций по проблеме свободного воспитания нами выявлены следующие положения, зафиксированные в современных образовательных доктринах: соответствие логике внутреннего развития детей содержания и организации учебно-воспитательного процесса; построение процесса обучения и воспитания на широкой основе межличностных контактов; целенаправленное создание условий для **мотивационно-ценностного развития** ребенка, обусловленное свободным характером процесса воспитания;

обеспечение в стенах школы полноценного развития интеллектуальных и художественных задатков детей, а также формирования их практических умений и навыков.

12. В результате проведенного анализа зарубежной практики свободного воспитания в исследовании проводится характеристика основополагающих принципов, раскрывающих его сущность и специфику. Этими принципами явились следующие:

- принцип свободы (свобода от навязываемых извне атрибутов образовательного процесса; свобода в оценках явлений окружающей жизни; свобода выбора вещей путем их осмысления; свобода самоопределения);
- принцип диалога (способ образовательного взаимодействия, при котором взрослый и ребенок могут вести себя естественно, принимать друг друга человека и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласованию своих позиций);
- принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества (введение ребенка в социальную жизнь);
- принцип педагогической поддержки (направленность всех педагогических усилий на благо личности ребенка);
- принципа саморегуляции (право ребенка жить свободно, без внешнего давления – физического или психологического);
- принцип педагогического сопровождения (содействие свободному росту и развитию ребенка, помогая ему в нахождении путей для проявления своей жизненной энергии).

13. В исследовании дана характеристика процесса саморазвития в практике педагогов свободного воспитания в дифференциации всех его составляющих процессов, показано объединение их в интеграционное целое, которое представляет собой работающую открытую систему, состоящую из следующих аспектов: *потребности личности* (ценностно-смысловое саморазвитие); *деятельностное саморазвитие* (опосредованное разворачивание способности личности); *суверенитет индивидуальности* (как объективный и субъективный результат деятельности личности); *оптимистическая заданность мыслетворчества и чувственного принятия человеком окру-*

жающего мира; зрелость личности как общий итог позитивного развития человека; личностная стойкость в контакте с социумом (способность к выходу из непредвиденных ситуаций).

14. Автор подчеркивает в диссертации такую важнейшую характеристику воспитательного пространства свободных школ как его активность, которое в отечественных исследованиях последних лет стало прослеживаться наиболее отчетливо. Изучение практической стороны исследуемой проблемы позволило автору выявить, что активное воспитательное пространство свободной школы способствует тому, что происходит активизация личного интереса каждого ребенка к происходящему. Исходя из указанного анализа, в диссертации делается вывод о том, что именно жизнедеятельность детей в детском сообществе, его такие виды, как: игра, труд, театр, художественное творчество создают возможности для самореализации ребенка, развития его творческих сил и способностей. При этом нами обосновывается вывод о том, что активное проявление себя есть жизненная потребность любого здорового ребенка. Таким образом, исследуемая здесь взаимосвязь свободы и активности доказывает необходимость для любого типа школы давать толчок уму ребенка, развивая в нем наблюдательность, воображение, склонность размышлять и творить. Из этого посыла делается вывод, что активность личности должна рассматриваться не только как предпосылка, но и как результат педагогически правильно организованного воспитательного пространства.

15. В исследовании доказывается, что одним из важнейших условий эффективного формирования нравственности и развития психической устойчивости детей является метод детского самоуправления, который в реформаторских школах Европы за период XX века имел такие сущностные черты, как: удовлетворение детской потребности самостоятельно организовывать свою жизнь; безусловное следование правилу совместного решения в сообществе сложных проблем деятельности школы; отказ в работе самоуправления от характера организованной игры, а также от повторения моделей детского города или детской республики; наделения функциями высшего органа при организации самоуправления общего собрания школы; совместное со взрослыми нормотворчество и выработки норм и

правил общежития; динамичность органов детского самоуправления (их улучшение, изменение и исправление в соответствии с потребностями и воспитательными задачами).

16. Отталкиваясь от выше названной характеристики детского самоуправления, его реальной практики в свободных школах, автор диссертации определяет, что оно способствовало таким достижениям, как: реализация ребенком своего внутреннего потенциала; расширение у ребенка собственного опыта в достижении личностного и общекультурного роста; выведение ребенка за рамки привычных (традиционных) отношений между учителем и учеником; формирование терпимого и уважительного отношения детей к чужим позициям и результатам; защита ребенком собственной позиции; включение ребенка в культурно-исторический процесс жизнедеятельности своей школы; создание условий для самореализации ученика как в образовательном, так и в личностном аспекте: постоянное стремление детей к конструированию и перестраиванию собственного знания относительно самоопределения.

17. Теоретическая разработанность вопросов свободного воспитания (не только в степени, достигнутой нами, но и с учетом дальнейших разработок в психологии и педагогике) дает нам достоверное представление о глубинных резервах образовательного процесса в контексте теории свободного воспитания, включая и такой существенный аспект, как позиция педагога. Мы пришли к выводу, что только парадигма гуманистической педагогики имеет возможность ориентировать учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником и соратником, превратить его не просто в равноправного участника, но и соавтора собственного образования. И условием для этого должны стать следующие качества учителя:

- любовь к ребенку, умение видеть, слышать и прощать;
- понимание интересов, ожиданий и устремлений ребенка;
- признание права ребенка на свободу поступка и выбора самовыражения;
- признание педагогом равных прав ребенка в процессе взаимодействия с ним;
- готовность и способность учителя быть на стороне ребенка;
- приверженность диалоговым формам общения с детьми;

- постоянное проявление эмпатии;
- ожидание постоянного успеха в деятельности ребенка;
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в себе ребенка;
- наличие у учителя устойчивой педагогической направленности на целостное развитие каждого ребенка.

18. В диссертации раскрыты основные механизмы реализации идеи теории свободного воспитания. Суммируя теорию и практику данной парадигмы гуманистической педагогики, диссертант выделил следующие завоевания педагогической мысли: привлечение любых форм учебной работы, согласующиеся с потребностями и выбором детей, возможно, как правило, только в том случае, если педагог принимает ребенка таким, каков он есть, а также если он умеет поставить себя на его место, проявляя при этом искренность и открытость; именно в условиях свободного воспитания в образовательном учреждении возможно создание условий, при которых детьми достигаются осознание и реализация своих потребностей и интересов; структура свободной школы организована таким образом, что образовательный процесс в нем ориентирован на открытие для детей, независимо от их умственного развития или типа темперамента, значимость знаний и на основе этого успешное освоение выбранных ими учебных дисциплин; выдвижение на первый план образовательного процесса развитие эмоционально-потребностной сферы личности ребенка, что достигается посредством нерасторжимой связи обучения с морально-психологическим климатом учебного учреждения; стремление к полному отрицанию обезличенного характера образовательного процесса, а также явной или завуалированной регламентированности всей жизнедеятельности ребенка на развивающем пространстве; создание условий, отвергающих формальные принципы обучения, а также подлаживание его под зачастую чуждые ребенку всевозможные образовательные программы; критическое отношение к тенденциозному отбору сообщаемых ученику знаний и формируемых установок в соответствии с выполнением определенного социального заказа; любая концептуальная идея свободного воспитания направлена,

прежде всего, на помощь ребенку с целью помочь ему осознать особенности своей личности и свое отношение к миру.

19. В ходе изучения перспектив педагогики свободы в современной школе, было выявлено, что свободное воспитание является одним из важнейших источников обогащения педагогической теории и совершенствования образовательного процесса. В соответствии с этим выводом мы разработали научный прогноз возможностей использования гуманистических идей педагогов-гуманистов в современной практике обучения и воспитания подрастающего человека. Сегодня можно видеть, как педагогические концепции свободного воспитания, применяемые в демократических школах Запада, оказывают существенное влияние на образовательные процессы в современной педагогике, например, в части применения педагогических технологий рассматриваемой парадигмы гуманистической педагогики.

С этой точки зрения, как показало исследование, представленные в нем педагогические технологии включают в себя, прежде всего, такие перспективные направления, как: самоуправление, вовлечение ребенка в деятельность, эмоциональная насыщенность организации деятельности детей. В связи с этим для современной воспитательной практики несомненное значение может иметь богатый опыт педагогов-гуманистов, которые свою задачу видели в том, чтобы ориентировать ребенка на справедливый и правильный нравственный выбор. Эта задача, как нам представляется, и определила в дальнейшем основные направления в сторону развития гуманистической педагогической традиции.

20. Предпринятое исследование позволило нам утвердиться в следующем убеждении: ставя вопрос об организации свободной школы, функционирующей в рамках общей школьной системы, необходимо учитывать ряд положений, без чего нельзя обойтись, с тем, чтобы реально утвердить приоритеты педагогической деятельности, направленной на воспитание развитой личности, готовой решать различные непредвиденные жизненные проблемы. К этим положениям, требующих своего воплощения при осуществлении свободы школы как таковой, можно отнести следующее:

- обеспечение педагогической свободы (право на принятие решений по методике обучения и способов его организации);

- предоставление свободы внутришкольной организации (право на определение форм демократии и специфики управления данным учебным заведением, а также на возвышение роли участия родителей в жизни школы);
- исключение запрета на свободу идей (право на противодействие и противостояние навязываемым идеям извне);
- согласие выше стоящих органов образования на свободу назначений (право на собственную кадровую политику);
- получение реальной экономической свободы (право на собственное использование финансовых средств);
- согласование вопроса о свободе принятия в школу учащихся (право на принятие или отказ ученику, равно как и право на исключение его или его родителей из школы).

21. В системе дальнейших исследований практики зарубежных свободных школ особую ценность, как нам представляется, может дать реализация свободного воспитания, развивающегося в современной педагогической действительности по следующим направлениям.

5. Ориентирование педагогов свободного воспитания от одностороннего интеллектуального развития в сторону деятельностного подхода, предполагающего формирование целостной личности с развитой культурой чувств, вкуса, личности ответственной и думающей.

6. Признание главным условием правильного воспитания знание ребенка, что предполагает принятие основной целью воспитания - содействие свободной самореализации и самовоспитанию ребенка.

7. Не противопоставление личности ребенка и детского сообщества, а попытки найти возможности для разрешения существующих противоречий.

8. Переход к соответствию школьных программ, адекватных подготовке детей к возможным демократическим преобразованиям общества будущего.

9. Создание условий для внедрения субъект-субъектного характера взаимоотношений в диаде «учитель - ученик», что предполагает личностную ориентацию воспитателя видеть в каждом воспитаннике уникальную личность.

10. Предоставление всех возможностей в школе для спонтанной жизни ребенка и для полного его самораскрытия.

5. Создание условий для осуществления на практике альтернативного образования в противовес существующей старой системы, предполагающей признание за свободной личностью права на собственную жизнь и на саморазвитие.

22. В ходе исследования определилось понимание феноменологии свободного воспитания в системе общего образования в современной России, в условиях перехода отечественной образовательной доктрины на гуманистические рельсы. Исходя из этого понимания, можно утверждать, что исповедуемые одной из устойчивых педагогических систем в лице вальдорфской педагогики педагогические инновации не потеряли своего рационального зерна и в настоящее время. В итоге анализа педагогического опыта педагогов-гуманистов по теоретическому и практическому моделированию свободной школы, появилась возможность эксплицировать основные содержательные параметры тех инноваций, что в полной мере было осуществлено зарубежными педагогами прошлого и настоящего. К ним относятся следующие:

- совместная работа родителей и учителей, посвященная выработке 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;
- совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку, что означает только одно: школа – есть школа для всех;
- ориентация содержания образования на потребности каждой возрастной ступени, связанного с духовно-душевно-телесном развитием каждого ученика;
- отмена системы оценок в баллах и второгодничества, что дает право каждому ученику свободно и беспрепятственно развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями;

- интеграция врача в жизнь школы, что означает участие его в педагогических советах, а также и преподавание;
- выдвигание на первый план художественно-эстетического элемента образования, включающего в себя живопись, музыку, театр;
- преподавание двух иностранных языков с первого класса по особым методам.

23. Результаты исследования концептуальных особенностей свободного воспитания в практике зарубежной школы XX века показали его большое многообразие. Вместе с тем были также выявлены и общие характеристики, присущие свободным школам, к которым можно отнести следующее: наличие авторства создаваемого свободного образовательного учреждения; управление учебным заведением (автор школы либо педколлектив совместно с родителями); специально подобранный персонал, проникнутый идеями свободного воспитания; небольшое количество детей (до 50, до 100, свыше 100); особенности принимаемых детей (дети из традиционных школ, дети из неблагополучных семей, дети с психическими заболеваниями); условия обучения (работа по плану учителя, работа по плану учеников, свободный выбор учебных предметов); условия жизнедеятельности, основанных на свободном выборе занятий; степень свободы (права и обязанности; посещение занятий); система самоуправления, в основе которой лежит совместное со взрослыми нормотворчество; проблема дисциплины, которая зиждется на самодисциплине и ответственности; степень открытости образовательного процесса, включающего в себя обращенность к ученику как к субъекту, учет актуальных изменений индивида и т.д.; реальность и своевременность педагогической поддержки и педагогического сопровождения; разветвленность той или иной авторской школы; основная философия и образовательная доктрина.

24. В результате проведенного исследования удалось, используя метод структурно-функционального моделирования, определить факторы успеха свободных школ, которые изначально создавались на идеях свободы, равенства и единства, диалогизма, принятия, соразвития. На примере ряда зарубежных школ, работающих в контексте теории свободного воспитания, было получено ясное представление о слагаемых успеха, сопровож-

дающего рассмотренные выше учебные заведения. К ним мы относим, в частности, следующие факторы:

- осуществление организации жизнедеятельности сообщества, ее структуры и характера при прозрачном и ясном руководстве;
- высокий уровень осведомленности и осознания всего того, что делается в школе на всех уровнях школьной жизни;
- ответственность всех членов сообщества за свои поступки при ясном осознании своей ответственности;
- создание неформальной школьной среды при поощрении таких форм поведения, которые способствуют общению и признанию друг друга;
- признание и культивирование у детей активной жизненной позиции.

25. Проведенный анализ различных форм развития воспитательного пространства зарубежных школ в условиях свободного воспитания и представленная в исследовании обобщенная характеристика педагогических принципов теории свободного воспитания в зарубежной педагогике представляет особую актуальность и значимость. На основе полученных данных стало возможным выявить прогностическое значение основных ценностей, присущих рассмотренным учебным заведениям и принимаемых сегодня всем школьным сообществом, как за рубежом, так и на отечественном образовательном поле. К этим ценностям, несущим в себе совокупность факторов, инициирующих, стабилизирующих и оптимизирующих жизнедеятельность свободных школ, относятся, в частности, следующие: *свобода и ответственность; справедливость и реальное правосудие; уважение к каждой личности, независимо от возраста, происхождения, религии или сексуальной ориентации; самоуправляемость сообщества; готовность сотрудничать во всем и везде; достижение мирного исхода любых коллизий; личностная мотивация и личная инициатива; способность к игре; атмосфера семейственности; всяческое поощрение практической деятельности; равноправный диалог между всеми; твердая вера в социальную значимость людей, посвятивших себя достижению общих целей.*

26. Все выше сказанное подтверждает вывод о влиянии свободного воспитания на развитие гуманистической педагогической традиции в зарубежной педагогике XX века. Вместе с тем, в рамках выполненного исследования не представляется возможным раскрыть в полной мере все аспекты такого сложного и многогранного явления как практика свободного воспитания. В связи с этим перспективными в теоретическом отношении и требующими самостоятельного исследования, являются следующие вопросы: создание педагогически, психологически и социально обусловленной концепции свободного воспитания работы с детьми в образовательных учреждениях интернатного типа; научно-методическое обеспечение подготовки отечественных специалистов для работы в системе свободного воспитания; адаптация на отечественном образовательном поле педагогического принципа «идти за каждым ребенком»; сохранение всех ценностей, относящихся к педагогике свободы. Однако все это, как нам представляется, может стать реальностью только в том случае, если общество воплотит в себе черты гражданственности и демократичности, а именно, если в нем будут гарантированы гражданские свободы, и деятельность социальных институтов будет ограждена от вмешательства законом.

27. Настоящее исследование, являясь первым опытом изучения практики всех зарубежных школ, не претендует на исчерпывающее освещение многочисленных вопросов темы исследования. В нем обобщен и проанализирован материал, на основании которого можно будет вести дальнейшие исследования для эффективного и творческого использования положительных педагогических находок и решения тех проблем, что вызывает законный интерес как у учительства, так и у родителей школьников и общественности. К этим проблемам мы бы отнесли следующие: качество школьного образования и успех каждого ученика; обеспечение выбора школ для учащихся; ориентация на саморазвитие ребенка; разделение ответственности за результаты учебного труда школьников; сокращение загруженности школ и классов; возможность создания альтернативных школ; предоставление равных возможностей образования всем детям; повышенное внимание сельским школам; дефицит школьных учителей, проникнутых идеями личностно-ориентированного образования.

28. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в системе дальнейших исследований зарубежной практики свободных школ особую ценность может представлять изучение данного опыта, связанного с методикой познания ребенка и детского коллектива; воспитанием воспитателей; перевоспитанием педагогически-запущенных детей; педагогической технологией самопознания и саморазвития ребенка в условиях школьного коллектива. Важны дальнейшие исследования возможностей развития и использования прогрессивного опыта школы Запада и Востока.

Мы предлагаем также:

- ввести в педагогических вузах спецкурсы и организовать чтение лекций, посвященных реализации свободного воспитания в практике зарубежной школы и модификации педагогических систем;
- в учебники по истории образования и педагогической мысли для студентов педагогических учебных заведений ввести материал, содержащий сведения о педагогической деятельности педагогов-гуманистов и анализ их взглядов.

29. Таким образом, проведенный анализ генезиса свободного воспитания как парадигмы гуманистической педагогики в системе образования Запада двадцатого столетия и представленная в диссертации обобщенная характеристика теории и практики свободного воспитания в зарубежных свободных школах рассматриваемого периода представляет особую актуальность и значимость. На основе полученных данных стало возможным выявить прогностическое значение гуманистических направлений европейской педагогической мысли, которое проявилось как в констатации факта разработки в современный период идей и положений, выдвинутых педагогами этого периода, так и в дальнейшей их разработке в современных условиях. При таком подходе теория и практика свободного воспитания в современной школе должна рассматриваться как новый этап развития гуманистической мысли в истории мировой педагогики. Это означает, что дальнейшая разработка проблем педагогики свободы в современной системе образования должна и может быть детерминирована идеями европейской гуманистической педагогики за весь период XX века.

Обращение педагогической науки на современном этапе к проблемам гуманизации воспитания не представляет собой слепое повторение педагогических идей прошлого. Рассматривая ретроспективно цели образования, мы увидим, что они воплощают в себе как продуктивные и отжившие плоды прошлого, так и трудности роста на современном этапе. И это ярко показывает тот тернистый путь педагогических исканий, который проходит, начиная с античности, через средневековье и Возрождение, французский и немецкий гуманизм XVIII века, через сближение европейского Просвещения с неогуманизмом XX века, к всеобъемлющему сдвигу в общегуманистическом сознании, в понимании реформаторского смысла современного гуманизма, которое сегодня является условием и содержанием реформ во многих странах и в особенности в России.

Библиография

1. **Азаров Ю.П.** Педагогика любви и свободы. - М.: Фирма «Топикал», 1994. - 607 с.
2. **Авторская школа.** //Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т.1. – с. 17-18
3. **Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования** /Под ред. З.И.Равкина. - М.:ИТПИМИО, 1994.- 280 с.
4. **Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики.**- М.: НИИ ОП,1987.- 143 с.
5. **Актуальные проблемы социального воспитания:** Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции. - Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 412 с.
6. **Александров Н.Н.** Деятельность свободы общества и свободы личности в мире человека // Человек – мера всех вещей. – Горький, 1990.- С. 92-95.

7. **Александрова Е.А.** Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы //Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2003. – №2(20). – С.81-95
8. **Александрова Е.А., Видт И.Е.** «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания. // Директор школы. - 2002. - № 5. - С. 31-38
9. **Александрович Э.** Новая педагогика (Система д-ра М.Монтессори).- М.:Вестник знания, 1913. - 63 с.
10. **Алексеева С.А.** Реализация педагогических идей выдающихся деятелей французской революции конца XVIII века в отечественной и зарубежной школе: Дис...канд.пед.наук. – Чебоксары, 2004. – 223 с.
11. **Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике:** Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов /Под ред. М.Н.Певзнера, С.А.Расчетиной. – Новгород: НовГУ, 1995, ч.2. – 232 с.
12. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. - Минск: Университетское, 1990. - 560 с.
13. **Амонашвили Ш.А.** Размышления о гуманной педагогике. - М.:Амонашвили, 1996. - 494 с.
14. **Антология педагогической мысли :** В 3-х т. /Сост. К.И.Салимова, Г.Б.Корнетов. – М.: Высшая школа, 1988, т.1. – 446 с.
15. **Арапов М.** Что такое вальдорфская школа. //Москва.: «Курьер». - 1999. - № 5. С. 32-40
16. **Арина О.Н.** Основопологающие принципы отечественной теории свободного воспитания: Дис.канд.пед.наук. – Владимир, 1996. – 180 с.
17. **Аурелио Печчеи.** Человеческие качества. Пер. с англ. - М.:Прогресс, 1980. - 302 с.
18. **Адлер А.** Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: НПО «ПРАГМА», 1993. – 175 с.
19. **Адлер А.** Воспитание детей Взаимодействие полов / Пер. с англ. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998.- 448 с.
20. **Адлер А.** Наука жить / Пер. с англ. - Киев: Port-Royal, 1997.- 288 с.

21. **Адлер А.** Индивидуальная психология//История зарубежной психологии: Тексты. - М., 1986.- С.130-140
22. **Артюх А.Т.** Категориальный синтез теорий. – Киев: Наукова думка, 1967. – 245 с.
23. **Асмолов А.Г.** Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность// 1995. - № 1. – С. 23-32
24. **Батчаева И.И.** Теория нового «свободного воспитания» педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии, конец XIX – начало XX века: Дис.канд.пед.наук. – Пятигорск, 1999. – 172 с.
25. **Балабан М.А.** Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. – М., Изд-во «Первое сентября», 2001
26. **Бауманн Ю.** Введение в педагогику. История педагогических течений. Общая педагогика. - СПб.: Тип-я т-ва М.О.Вольф, 1905. - 150 с.
27. **Белкин А.С.** Ситуация успеха. Как ее создать. -М.:Просвещение, 1991. - 169 с.
28. **Берн Э.** Трансакционный анализ и психотерапия. Пер. с англ. - СПб.: Изд-во «Братство», 1992. - 224 с.
29. **Берулава М.Н.** Гуманизация образования: направления и проблемы //Педагогика.-1996.-№4.-С.23-27.
30. **Берулава М.Н.** Гуманизация образования: проблемы и перспективы. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1995. - 31с.
31. **Берулава М.Н.** Состояние и перспективы гуманизации образования //Педагогика. - 1996.- №1.- С.9-11.
32. **Бессонов Б.Н.** Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации //Философские науки.- 1988.- №1.-С.25-36.
33. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. - М.:Педагогика, 1989. - 192 с.
34. **Бетекс Ф.** Школа будущего. Гуманизм или американизм //Вестник воспитания. - 1901.- №2.- С.162-182.
35. **Бим-Бад Б.М.** Педагогические течения в начале двадцатого века. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
36. **Бим-Бад Б.М.** Щит и оборона детства. - М.: РОУ,1995. - 68 с.
37. **Бине А.** Современные идеи о детях.- М.,1914.-210 с.

38. **Бине А., Куртье Ф.** Введение в экспериментальную психологию. Индивидуальная психология. - СПб, 1903.- 215 с.
39. **Бине А., Симон Т.** Методы измерения умственной одаренности. - Харьков: Новая жизнь, 1923.- 78 с.
40. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. - М.:Педагогика, 1979. - Т.1. - 304 с.; Т.2. - 400 с.
41. **Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В.** Нравственное воспитание (Философско-этические основы). -Воронеж: Изд-во Воронеж.унта, 1990. - 143 с.
42. **Богуславский М.В.** История педагогики и современность. - М., 1987. - 217 с.
43. **Богуславский М.В.** Национальные и ценностные приоритеты образования и воспитания в наследии философов русского зарубежья (1920-е 50-е гг.) // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX вв.). – М., 1997. – С. 61-95
44. **Богуславский М.В.** Слово о Вентцеле// Свободное воспитание: Пед.альм. – 1992. – Вып. 1. – С. 12-16
45. **Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.** О педагогических парадигмах //Магистр.- 1992.- Май.- С.
46. **Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.** Педагогические парадигмы: история и современность //Магистр.- 1992.- Сентябрь.- С.
47. **Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.** Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования.- М: НИИ теории и истории педагогики, 1991. - Вып.7(19).- С.1-26
48. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.:МПА,1995.- 212 с.
49. **Бойд У.** Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. - М.:Мир,1925.- 179 с.
50. **Боккенкофф И., Пинский А.** Что такое вальдорфская педагогика? //Семья и школа, 1990, № 10, с. 29-31
51. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика.- 1995.- №4.- С.29-36.

52. **Бондаревская Е.В., Бермус Г.А.** Теория и практика личностно ориентированного образования //Педагогика.- 1996.- №5.- С.72-80.
53. **Браиловская П.П.** Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога С.Френе (1896-1966): Дис. ... канд.пед.наук. - Киев,1991. - 161 с.
54. **Братченко С.Л.** Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб: Изд-во СПб общества Я.Корчака, 1999. – 51 с.
55. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
56. **Будняя О.Н.** Идеи поликультурного образования в классической зарубежной педагогике: Дис...канд.пед.наук. – Пятигорск, 2006. – 180 с.
57. **Буткевич А.** О новых путях в воспитании //Вестник воспитания.- 1908.- №4.- С.123-143.
58. **Буткевич В.В.** История педагогики: Теоретический курс. - М.:МЭГУ, 1992. - 172 с.
59. **Валеева Р.А.** Гуманистическая педагогика Януша Корчака.- Казань: КГПИ, 1994. - 114 с.
60. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века): Дис... д-ра пед.наук. - Казань, 1997. - 387 с.
61. **Валеева Р.А.** Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
62. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.
63. **Валеева Р.А.** Школа Саммерхилл – система свободного воспитания //Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М.,1998. – С.40-60
64. **Вальдорфская педагогика.** Антология. Под ред. А.А. Пинского М., Просвещение, 2003
65. **Варендок Ж.** Детские сообщества.- М., 1926. - 88 с.

66. **Васильева З.И.** Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения: Учебное пособие к спецкурсу. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 82 с.
67. **Васконселос де Ф.** Новая школа в Бельгии. Пер. с франц. М., 1922. – 315 с.
68. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики.- М.: Изд-во т-ва И.Т.Сытина, 1913. - 58 с.
69. **Вебер Э.** Наука или искусство //Хрестоматия современных педагогических течений под ред. Я.Мамонтова. – Киев: Госиздат Украины, 1924, с. 121-166.
70. **Вейкшан В.А.** Педагогика и народное образование в зарубежных странах.- М.:Изд-во АПН РСФСР, 1957
71. **Вейкшан Н.В.** Движение «нового воспитания» в конце XIX- начале XX века и его психолого-педагогические основы //Советская педагогика.- 1968.- №10.- С.119-124.
72. **Вейкшан Н.В.** Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1969.- 192 с.
73. **Веймер Г.** История педагогики. Пер. с нем.- СПб.,М.: Т-во М.О.Вольф, 1913. - 129 с.
74. **Вендровская Р.Б.** Школа 20-х годов: поиск и результаты.- М.: МПА, 1993. - 81 с.
75. **Вендровская Р.Б.** Воспитательные системы 20-х годов// Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. – М., 1998. – С. 137-147.
76. **Вентцель.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с. (Антология гуманной педагогики).
77. **Вентцель К.Н.** Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу).- М.: Земля и фабрика,1923.- 60 с.
78. **Вентцель К.Н.** К вопросу о детском самоуправлении.-Воронеж: Коммуна, 1921. - 26 с.
79. **Вентцель К.Н.** Новые пути воспитания и развития детей.- М.: Земля и фабрика, 1923. - 151 с.
80. **Вентцель К.Н.** Освобождение ребенка. Декларация прав ребенка.- Смоленск: Народное просвещение,1918.- 50 с.

81. **Вентцель К.Н.** Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании.- М.: Работник просвещения, 1923. - 143 с.
82. **Вентцель К.Н.** Свободное воспитание: Сб. избр. Трудов. – М., 1993. – 170 с.
83. **Вентцель К.Н.** Теория свободного воспитания и идеальный детский сад.-М.:Земля и фабрика,1923.-143 с.
84. **Вентцель К.Н.** Школа и государство. Отделение школы от государства и права ребенка.- М.: Народный учитель, 1917. - 45 с.
85. **Вентцель К.Н.** Цепи невидимого рабства.- М.:Посредник, 1906.-11 с.
86. **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.
87. **Веселова В.В.** Традиционные и новые ценности в системе образования в США// Педагогика. – 1996. - № 2. – С. 102-108.
88. **Вессель Н.Х.** Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: «Просвещение», 1959. – 320 с.
89. **Ветнек Е.** Французская, американская и русская средние школы на Парижской всемирной выставке. Одесса, 1990. – 38 с.
90. **Винекен Г.** Круг идей свободной школьной общины. - М.: Работник просвещения, 1922. - 52 с.
91. **Винничук Л.** Люди, нравы, обычаи в Древней Греции и Риме /Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1988. – 495 с.
92. **Виноградов Н.Д.** Педагогика: основные проблемы и принципы. - М.:Мир, 1922. - 123 с.
93. **Вопросы воспитания и образования в трудах зарубежных педагогов.** М., 1980.
94. **Ворошилова Л.Л.** Свободное воспитание в отечественной педагогике начала XX века: Вопросы методологии и теории: Дис...канд.пед.наук. – Хабаровск, 1998. – 166 с.
95. **Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании.-** М.: Инноватор,1996. - 76 с.
96. **Воспитательный потенциал гуманитарного образования:** Материалы III Всероссийской научной конференции «Реализация воспитатель-

ного потенциала гуманитарного образования в условиях вхождения России в Болонский процесс»: В 2-х частях. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2005. Часть 1. – 416 с.

97. **Воспитать человека:** Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания. – М.: Вентана-Графф, 2002. – 384 с.

98. **Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография/** Под ред. Г.Б.Корнетова и В.Г.Безрогова. – Б., 1996. – 269 с.

99. **Вульфсон Б.Л.** Выдающийся педагог-гуманист //Педагогика. - 1996.- №3.- С.91-97.

100. **Вульфсон Б.Л., Малькова З.А.** Сравнительная педагогика. – М., Воронеж, 1996.

101. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3, - М., 1983.

102. **Газман О.С.** Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.1-13.

103. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования : содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45

104. **Газман О.С.** Свобода ребенка в образовательном процессе //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993.- С.18-20.

105. **Гансберг Ф.** Творческая работа в школе. – М.: 1920. – 252 с.

106. **Гансберг Ф.** Педагогика: Призыв к самостоятельности в преподавании / Пер. с нем. Вып. 102. – Пг., 1916. – 36 с.

107. **Гаупп Р.** Психология ребенка.- Л.: Госиздат, 1924. - 100 с.

108. **Ге Ф.** История образования и воспитания.- М.: Тихомиров К.А., 1912. - УШ, 657 с.

109. **Гегель Г.В.** Лекции по истории философии /Пер. с нем. – СПб.: Наука, 1993. – 349 с.

110. **Гексли Т.** Гуманитарное образование и путь к нему. – СПб., 1868.

111. **Генкель Г.** Народные собрания на Западе и у нас. СПб., 1906. – 49 с.

112. **Гергет А., Готалов-Готлиб А.** Современные педагогические течения.- Херсон: Госиздат.Украины,1925. - 249 с.
113. **Гертых В.** Свобода и моральный закон у Фомы Аквинского //Вопросы философии, 1994, № 1, с. 87-101.
114. **Гершунский Б.С.** Гуманизация образования: необходимость новой парадигмы//Магистр. - 1991. - Июнь. -С.10-18
115. **Гершунский Б.С., Шейерман Р.** Общечеловеческие ценности в образовании //Педагогика.-1992.- №5-6.- С.3-14.
116. **Герье В.** Руссо как личность //Педагогика, 1992, № 11-12, с. 74-76
117. **Гольдин А.М.** Образовательная система «Школа-парк»: теории и практика. – Екатеринбург: Полиграфист, 2002. – 56 с.
118. **Гончаров Л.Н.** школа и педагогика США до второй мировой войны. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
119. **Горячева Е.И.** Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике: Автореф.дис...канд.пед.наук. - М.,1996.- 18 с.
120. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М.:Школа-Пресс,1995. - 448 с.
121. **Главные моменты развития западно-европейской школы.-** М.: Польза, 1912. - 216 с.
122. **Гончаров Л.Н.** Школа и педагогика США до второй мировой войны. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
123. **Гордин А.Ю.** Нравственное воспитание школьников в труде. Просвещение, М., 1967. – 120 с.
124. **Гордин Л.Ю.** Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра: Кн. для учителя / Под ред. Л.Ю.Гордина. – Рад.шк. 6, 1989. – 331 с.
125. **Горячева Е.В.** Феномен самореализации в гуманистической психологии //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М., 1995.- С.79-101.
126. **Григорьев С.С.** Новая школа в Англии и России. -СПб, 1901. - 35 с.
127. **Грюнелиус Э.М.** Вальдорфский детский сад. – М.: Мир книги, 1992. – 72 с.

128. **Гугнин А.А.** Феномен Фрейда и человек //Педагогика.- 1996.- №2.- С.114-119.
129. **Гуманизация воспитания в современных условиях.** - М.:УВЦ «Инноватор», 1995. - 115 с.
130. **Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня** / Под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
- 131. Гуманистические идеи, социально-педагогические эксперименты, бюрократические извращения в развитии отечественной школы:** Межвуз.сб.науч.тр.- СПб.: Образование, 1993. - 159 с.
- 132. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.):** Тезисы докл. И выст. – М., 1998. – 280 с.
133. **Гурлитт Л.** О воспитании.- СПб: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1911. - 171 с.
134. **Гурлитт Л.** О творческом воспитании. Моя жизнь с детьми. Пер. с нем.- М., 1911. - 57 с.
135. **Гурлитт Л.** Проблемы всеобщей единой школы.- СПб., 1914. - 135 с.
136. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Введение в философию образования. – М.: Изд.корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
137. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Идея школы Саммерхилл //Школа сотрудничества. – М., 2000. – С.82-88
138. **Даденков Н.** Новое педагогическое направление в Германии.- Киев: Тип-я Кушнерева, 1912. - 77 с.
139. **Дауге А.** Искусство и творчество в воспитании.- М., 1911. - 200 с.
140. **Дауге А.** О новых веяниях в немецкой школе //Вестник воспитания.- 1905.- №7.- С.97-140.
141. **Дежникова Н.С.** Педагогический коллектив школы. – М.: Знание, 1984. – 78 с.
142. **Демакова И.Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.

143. **Демков М.И.** Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды. М., 1912. - 182 с.
144. **Демолен Э.** Аристократическая раса. - СПб.: Тип-я А.С.Суворина, 1907. - 238 с.
145. **Демолен Э.** Новое воспитание. Школа де Рош.- М.: Типо-лит. А.В.Васильева, 1900. - 260 с.
146. **Джемс У.** Беседы с учителями о психологии.- Пг.: Земля и фабрика, 1919. - 70 с.
147. **Джемс У.** Психология.- М.: Педагогика, 1991.-367 с.
148. **Джунковская Е.** Средняя школа нового типа в западно-европейских государствах.- СПб, 1902. - 251 с.
149. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: история и современность.- М.:РОУ, 1992.- 176 с.
150. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития.- М.:Просвещение, 1993. - 192 с.
151. **Джуринский А.Н.** История зарубежной педагогики. – М.: «Форум» - 1998. – 268 с.
152. **Дистервег** Избранные педагогические сочинения.- М.: Гос. уч.-пед.изд-во, 1956. - 374 с.
153. **Дильтей В.** Категории жизни //Вопросы философии, 1995, № 10. с. 129-143.
154. **Дмитриев Г.Д.** Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // Педагогика. – 1999. - № 7. – С.113
155. **Днепров Э.Д.** Методологические проблемы истории педагогики //Советская педагогика.- 1986.- №8.- С.95-102.
156. **Днепров Э.Д.** Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России //Педагогика. -1996.- №5.- С.39-46.
157. **Долженко О.В.** Очерки по философии образования. -М.: Компания Кворум: Промо-Медиа, 1995. - 239 с.
158. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
159. **Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления.- М.: Мир, 1992.- 202 с.

160. **Дьюи Дж.** Школа и общество. - М.:Госиздат,1924. -125 с.
161. **Дьюи Дж.** Введение в философию воспитания. – М., 1918. – 63 с.
162. **Дьюи Дж., Дьюи Эв.** Школы будущего. – Берлин, 1922. – 179 с.
163. **Европейская педагогика от античности до Нового времени: исследования и материалы:** Сб.науч.тр.- М.:ИТПИМИО, 1993.- Ч.1. - 244 с.
164. **Ельницкий К.** Очерки по истории педагогики.- СПб.: Изд. М.М.Гутзаца, 1912.
165. **Ечинац А.Ф.** Подготовка к жизни и свободная школа. - СПб.: Тип.Н.Н.Фридберга, 1905. - 72 с.
166. **Жураковский Г.Е.** Очерки по истории античной педагогики.- М.:Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 510 с.
167. **Заваржин С.А.** Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте //Вопросы психологии, 1993, № 5, с. 43-49.
168. **Загвозкин В.К.** Рудольф Штейнер – основатель вальдорфской педагогики. Биографический очерк. Москва. Журнал «Человек» 1998, № 1
169. **Загвозкин В.К.** О вальдорфской педагогике и е критиках. Москва. Журнал «Человек» 1998, №1
- 170. Зайцев В.В.** теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования: Дис...д-ра пед.наук. – Волгоград, 199. – 413 с.
171. **Зейлигер-Рубинштейн Е.И.** Очерки по истории воспитания и педагогической мысли.- Л.:ЛГУ,1978. -108 с.
172. **Зеленко А.** Современные реформаторы образования и воспитания. Германия //Свободное воспитание. – 1912-1913. – №3. – С.22-48; №4. – С.26-52
173. **Зеленко А.** Бертольд Отто и его школа взаимного обучения //Свободное воспитание. – 1911-1912. – №2. – С.1-50
174. **Зеленко А.** Современные реформаторы образования и воспитания. Франция. Либеральная буржуазия и Эдмонд Демолен //Свободное воспитание. – 1911-1912.- №9. – С.1-30

175. **Зеленко А.** Современные реформаторы образования и воспитания. Франция. Радикальная группа и Себастьян Фор как педагог //Свободное воспитание. – 1911-1912. – №10. – С.34-56
176. **Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль.-** М.: Республика, 1994. - 384 с.
177. **Ив В.** Мария Монтессори, ее предшественники и критики //Вестник воспитания.- 1915.- №4.- С.103-133; №5.- С.96-138.
178. **Иванов А.В.** Защита ребенка как педагогическое понятие //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.47-64.
179. **Иванов Е.В.** Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети XX века: дис...канд.пед.наук. – СПб., 1996. – 201 с.
180. **Иванова Н.В.** Процесс самопринятия и гуманистические ценностные ориентации педагога //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.101-115.
181. **Ивантер Г.С.** Система дошкольного воспитания М.Монтессори и советская педагогика.- Л.:Госиздат, 1926. - 105 с.
182. **Из истории развития педагогических идей.-** Саратов: Саратов.госпедин-т, 1974. - 190 с.
183. **Ионова Е.Н.** Теоретико-методологические аспекты вальдорфской педагогики. Харьков, 1997
184. **Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования** /Под ред. З.И.Равкина. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 88 с.
185. **История педагогики:** Учеб. для студ. пед.ин-та / Под ред. Н.А.Константинова и др. - М.:Просвещение, 1982. - 447 с.
186. **Кагаров Е.Г.** Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.- М.:Работник просвещения, 1928. - 271 с.
187. **Калмыкова З.И.** Педагогика гуманизма.- М.: Знание, 1990.- №6. - 80 с.
188. **Каптерев П.Ф.** История русской педагогики.- П., 1915. - 746 с.

189. **Каптерев П.Ф.** Новая русская педагогика. Ее главные идеи, направления и деятели. Гл. «Свободное образование. Второй период» //Свободное воспитание. – М., 1995, с.204-213
190. **Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф.** Современные педагогические течения.- М.:Польза, 1913. - 219 с.
191. **Караковский В.А.** Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт реформирования. - М.:НМО «Творческая педагогика», 1991. - 153 с.
192. **Караковский В.А.** Моделирование воспитательной системы «школы общечеловеческих ценностей» // Моделирование воспитательных систем: теория практике: Сб. науч. ст. – М., 1995 – С. 78-87.
193. **Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.** Воспитание? Воспитание...Воспитание! //Теория и практика шк. Воспитат. Систем. – М., 1996. – 155 с.
194. **Караковский В.А.** Коммунарская методика в воспитательной системе школы // Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. – Кострома, 1989. – С. 70-79
195. **Карлгрен Ф.** Воспитание к свободе. Пер. с нем.- М.: Москов.Центр вальдорфской педагогики,1993.- 272 с.
196. **Карлгрен Ф.** Антропософский путь познания. /Перевод (с нем.) Я.Обухова. – М.: Центр вальдорфской педагогики при РОУ. 1991. – 159 с.
197. **Карпова Г.Ф.** Образовательная ситуация в России в первой половине XX века.- Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.пед.ун-та, 1994. - 278 с.
198. **Карсен Ф.** Современные опытные школы в Германии. - Л.:Госиздат,1924.- 217 с.
199. **Кассирер Р.** Гуманистическая школа в горах Швейцарии // Курьер Юнеско. – 1962. - № 6. – С. 23-24
200. **Квик.** Реформаторы воспитания. Пер. с англ.- М.: Тип. М.Г.Волчанинова, 1892. - 294 с.
201. **Кеберле Н.В.** Развитие идеи свободного воспитания в России (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель): Дис...канд. пед.наук. - СПб,1995. – 192 с.
202. **Кей Э.** Век ребенка.- М.: Изд.В.М.Саблина, 1906.- 261 с.

203. **Кей Э.** Искусство и народ // Вестник воспитания – 1908. - №3. – С 37-51
204. **Кершенштейнер Г.** Трудовая школа. М.,1913. - 64 с.
205. **Кислинская Т.И.** Школа Бруно Беттельгейма: безнадежных не бывает // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М., 1998. – С. 118-127
206. **Клапаред Э.** Психология ребенка и экспериментальная педагогика.- СПб: О.Богданова, 1911. - 168 с.
207. **Кларин М.В.** Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
208. **Клячкина Н.Л.** Теория и практика «новых» школ в Западной Европе и России в конце XIX – начале XX веков: Дис...канд.пед.наук. – М., 1996. – 206 с.
209. **Козлова О.Н.** Введение в теорию воспитания: Пособие для преподавателей.- М.:Интерпракс,1994.-208 с.
210. **Колесникова И.А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы. – 1995. - № 6. – С. 84-89.
211. **Коменский Я.А.** Избранные сочинения. В 2-х т. М.:Педагогика, 1978. - Т.1-2.
212. **Концепция воспитания школьников в современных условиях.-** М.:ИТПиМИО РАО, 1993. - 20 с.
213. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.
214. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика.-1995.-№3.-С.29-33.
215. **Корнетов Г.Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы.- М.:ИТПИМИО, 1993. - 135 с.
216. **Корнетов Г.Б.** К вопросу о парадигме гуманистической педагогики //Свободное воспитание.- 1993.- Январь-февраль.- С.20-24.
217. **Корнетов Г.Б.** Педагогика свободного воспитания// Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.

218. **Корнетов Г.Б.** Проблема базисных педагогических традиций великих цивилизаций //Свободное воспитание.- 1993.- Январь-февраль.- С.56-59.
219. **Корнетов Г.Б.** Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
220. **Корнетов Г.Б.** Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования // Образование: идеалы и ценности. – М., 1995. – С. 36-52
221. **Корнетов Г.Б.** Феномен «Свободного воспитания» //Учительская газета, 1993, № 37, с. 12-13
222. **Корнетов Г.Б.** Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: Дис.в форме науч.докл. на соиск.учен.степ.д-ра пед.наук.- М., 1994. - 64 с.
223. **Корнетов Г.Б.** Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. – М., 1996. – С. 32-53
224. **Королев Ф.Ф.** Логическое и историческое в педагогических исследованиях //Советская педагогика.- 1970.- №3.- С.83-94.
225. **Корчак Я.** Избранные педагогические произведения.- М.:Просвещение,1966. - 470 с.
226. **Корчак Я.** Избранные педагогические произведения.- М.:Педагогика,1979. - ХХП, 474 с.
227. **Коултер Д.** Монтессори и Штейнер //Учительская газета, 1992, № 5, с. 19
228. **Кошелева О.Е.** Заметки об историко-педагогическом исследовании //Советская педагогика.- 1991.- №6.- С.75-79.
229. **Кошелева О.Е.** История детства: опыт зарубежной историографии //Педагогика.- 1996.- №3.- С.81-87.
230. **Краних Э.М.** Свободные вальдорфские школы.- М.: Моск.Центр вальдорфской педагогики, 1992. - 32 с.
231. **Краних Э.М.** Свободные вальдорфские школы /Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

232. **Краткая философская энциклопедия.** – М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
233. **Кревин Э.П.** Руссо - источник новейших течений в немецкой педагогике.- Пг.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1915. - 92 с.
234. **Кривов Б.А.** Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике: Автореф.дис. ...канд.пед.наук. - М.,1992.- 18 с.
235. **Кротов В.М.** Введение в общую теорию развития личности: Лекции /НИИ теории и методов воспитания АПН СССР. – М., 1991. – 134 с.
236. **Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.** Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ- М.: **Сентябрь, 2002**
237. **Крылова Н.Б., Александрова Е.А.** Понимающая педагогика. – М., Народное образование, 2002
238. **Крылова Н.Б.** Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии, № 4, 2000.
239. **Кузьменко Т.А.** Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы, историко-социологический анализ: Дис...канд.пед.наук. – М., 1997. – 168 с.
240. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя. // Методология, теория и практика воспитательных систем. – М., 1996. – С. 51-59
241. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя //Классный руководитель. – 1997. - №1. – С.21-29
242. **Кулешова И. В.** Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе: дис...канд.пед.наук: М., 1995. – 137 с.
243. **Кумбс Ф.П.** Кризис образования в современном мире.- М.: Прогресс, 1970. - 261 с.
244. **Кумекер Л., Дж.С.Шейн.** Свобода учиться. Свобода учить. (Пер. с внгл.) - М.: Народное образование, 1994. - 160 с.
245. **Лазурский А.Ф.** Естественный эксперимент и его школьное применение.- Пг.: Народный учитель, 1918. - 136 с.
246. **Лай В.А.** Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры.- Пг.: Прибой, 1920. - 168 с.

247. **Лай В.А.** Экспериментальная дидактика: ее основы с подробным описанием процессов воли и действия.- СПб : Сытин, 1914. - IV, 510 с.
248. **Лакомб П.** Воспитание, основанное на психологии ребенка.- М.: Русское товарищество, 1912. - 56 с.
249. **Ландсберг Р.** Маленькая республика //Свободное воспитание, 1913-14, № 3, с.87-92
250. **Лапшин И.И.** Очерки по истории педагогических учений.- М.: Польза, 1911. - 229 с.
251. **Левитина М.** Опыт новой школы. Свободная школьная община "Виккерсдорф" в Германии.- М., 1912
252. **Легран Л.** Френе и современность //Перспективы.- 1985.- №1.- С.136-144.
253. **Лернер И.Я.** Природа принципов обучения и пути их установления // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 290 с.
254. **Летурно Ш.** Эволюция воспитания у различных человеческих рас.- СПб., 1900. - 499 с.
255. **Литвин Л.Н.** «Наша» или «не наша» Мария Монтессори? //Советская педагогика, 1991, № 8, с. 96-103.
256. **Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания** /Ред. Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. – М. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. – 336 с.
257. **Лихачев Б.Т.** Воспитание: необходимость и свобода //Педагогика.- 1994.- №2.- С.35-40.
258. **Лихачев Б.Т.** Экопсихотерапевтические аспекты воспитания //Педагогика.- 1995.- №1.- С.40-45
259. **Лихачев Б.Т.** Простые истины воспитания. – М.: Педагогика. 1993. – 192 с.
260. **Лихачев Б.Т.** Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических кадров. – М.: Прометей, 1993. – 526 с.

261. **Лозинский Е.** Общественно-психологические основы воспитания //Вестник воспитания.- 1900.-№3.-С.1-31.
262. **Лозинский Е.** Пионеры «нового воспитания» в Германии //Вестник воспитания.- 1911.- №1.- С.66-96.
263. **Лозинский Е.** Попытки коренной реформы воспитания на Западе //Вестник воспитания.- 1904.- № 3.- С.91-118; №4.- С.31-56.
264. **Локк Дж.** О воспитании. – М. – СПб., 1901. – 364 с.
265. **Ломтева Т.Н.** Общинное образование на Западе и в России как фактор гуманизации образовательной деятельности взрослых: Дис...канд.пед.наук. – Ставрополь, 1994. – 206 с.
266. **Лубенец Н.Д.** Фребель и Монтессори. (Их системы воспитания детей).- Киев, 1915. - 138 с.
267. **Магомедов Н.М.** Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания.: Дис...д-ра пед.наук: М., 1994. – 344 с.
268. **Макаренко А.С.** Лекции о воспитании детей //Соч.: В 7 т.- М., 1957.- Т.4.- С.341-428.
269. **Макаренко А.С.** Некоторые выводы из моего педагогического опыта //Соч.: В 7 т.- М.,1958.- Т.5.- С.227-322.
270. **Макаренко А.С.** О моем опыте //Соч.: В 7 т.- М.,1958.- Т.5, С.251-2
271. **Макаренко А.С.** Проблемы школьного советского воспитания //Соч.: В 7 т.- М., 1958.- Т.5.- С.103-224.
272. **Мак-Мённ Н.** Путь к свободе в школе.- Пг.: Прибой, 1919. - 76 с.
273. **Максимова Г.Ю.** Взаимосвязь творческих идей и опыта С.Т.Шацкого с концепциями и практикой зарубежной педагогики: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1991.
274. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя. // Методология, теория и практика воспитательных систем. – М., 1996. – С. 51-59
275. **Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А.** Воспитательная система С.Т.Шацкого. - М.:Прометей, 1993. - 173 с.
276. **Малькова З.А., Вульфсон Б.Л.** Современная школа и педагогика в капиталистических странах. – М.: Просвещение, 1975. – 263 с.

277. **Малькова З.А.** Школа и педагогика за рубежом.- М.:Просвещение, 1983. - 192 с.
278. **Малькова З.А.** Педагогическая система будущего: школьные реформы высокоразвитых стран // Сов. Педагогика. – 1990. № 12. С. 116-126
279. **Малькова З.А.** 13 лет спустя: американская школа – 96 // Педагогика. – 1996. - № 5. – С. 102-110.
280. **Марьенко И.С.** Нравственное становление личности школьника. – М.: Педагогика, 1985. – 103 с.
281. **Маслоу А.** Дальние пределы человеческой психи. - М.: Евразия, 1997.
282. **Маслоу А.** Мотивация и личность //Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1999. – С.85-105.
283. **Маслоу А.** Самоактуализация //психология личности. Тексты.- М.: Изд-во МГУ, 1982.- С.108-117
284. **Матвева С.Я.** Культура. Культурология. Социокультурные исследования //Культурология сегодня. Основы. Проблемы. Перспективы. – М., 1993, с. 73-82.
285. **Медынский Е.Н.** История педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947. – 580 с.
286. **Мейман Э.** Лекции по экспериментальной педагогике.- М.:Мир, 1911. - 317 с.
287. **Мижухев П.Г.** Главные моменты в развитии западно-европейской школы.- М.: Польза. - 216 с.
288. **Мижухев П.Г.** Современная школа в Европе и Америке.- М.: Польза, 1912. - 247 с.
289. **Монтессори.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999 – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
290. **Монтессори М.** Дом ребенка. Метод научной педагогики.- М.:Задруга, 1913. - 339 с.
291. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. - М.: Задруга, 1915. - 316 с.
292. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка /Пер. с ит. – М., 1993. – 168 с.

293. **Монтессори М.** Руководство к моему методу.- М., 1916. - 64 с.
294. **Монтессори М.** Руководство к моему методу //Свободное воспитание, 1914-15, № 1, с. 1-22, № 2, с. 51-78, № 3, с. 39-54, № 4, с. 5-72, № 5, с. 21-42.
295. **Монтессори М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе.-М.:Работник просвещения,1922.-162 с.
296. **Монтессори-материал** /Пер. с нем. М.Буториной, под ред. Е.Хилтунен. – М.: Мастер, 1992. – 80 с.
297. **Максимова Г.Ю.** Взаимосвязь творческих идей и опыта С.Т.Шацкого с концепциями и практикой зарубежной педагогики: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1991.
298. **Мухин М.И.** Гуманистическая традиция и новаторство в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского: Дис. в виде науч. докл. на соиск.учен.степ. д-ра пед.наук. - М.,1995.- 68 с.
299. **Наторп П.** Культура народа и культура личности. СПб: О.Богданова, 1912. - 189 с.
300. **Наторп П.** Социальная педагогика. СПб: О.Богданова, 1911.- 360 с.
301. **Наторп П.** Философия как основа педагогики. М.: Н.Н.Клочков,1910. - 107 с.
302. **Нигматов З.Г., Габдуллин Г.Г., Хузиахметов А.Н.** Курс лекций по истории педагогики. - Казань: Таткнигоиздат, 1995.- 156 с.
303. **Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н.** Теория и методика воспитания. - Казань: Таткнигоиздат, 1996. - 182 с.
304. **Никандров Н.Д.** На пути к гуманной педагогике //Советская педагогика.- 1990.- №9.- С.41-47.
305. **Никитина Н.И.** Развитие идеи права на образование в педагогических теориях Западной Европы XVII – XIX века: Дис...канд.пед.наук. – СПб., 1997. – 160 с.
306. **Нилл А.** Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
307. **Нилова Е.А.** Гуманизация педагогического образования в странах Западной Европы: Дис...канд.пед.наук. – Ставрополь, 2001. – 211 с.

308. **Новикова Л.И.** Педагогика детского коллектива (Вопросы теории).- М.:Педагогика, 1978. - 144 с.
309. **Новые идеи в педагогике.** Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г.Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах.- СПб:Образование, 1912.-168 с.
310. **Новые пути зарубежной педагогики.**- М.:Работник просвещения,1927. - 292 с.
311. **Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки.**- М.:Работник просвещения, 1930.- 68 с.
312. **Новые ценности образования: Десять концепций и эссе.** М.:Инноватор, 1995. - 133 с.
313. **Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования.** М.:Инноватор, 1995. - 103 с.
314. **Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов.** Ред. Н.Б.Крылова.- М.: ИПИ, 1995.- 125 с.
315. **Образование в мире на пороге XXI века.**- М.: АПН СССР, 1991. - 97 с.
316. **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.
317. **Обухова А.** Свободное воспитание и дисциплина //Вестник воспитания.- 1909.- №6.- С.1-32; №7.- С.20-81.
318. **Обухова Л.Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы.- М.: Тривола, 1995. - 360 с.
319. **Оплетаева Л.М.** Развитие учащихся в школе, построенной на интеграции отечественных и зарубежных гуманистический идей: На материалах начального звена: Дис...канд.пед.наук. – Тюмень, 1997. – 187 с.
320. **Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт: Материалы Международной научно-практической конференции.** – Казань: Отечество, 2005. – 326 с.

321. **Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы:** Сб. научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Коломна: КГПИ, 2006. – 592 с.
322. **Опытные школы в Германии.** - М.:Новая Москва, 1926. - 168 с.
323. **Орлов Ю.М.** Проблема ненасилия в педагогике //Педагогика.- 1993.- №4.- С.21-26.
324. **Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX века.** - М: НИИ ОП, 1980. - 164 с.
325. **Осовский Е.Г.** Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья //Педагогика.-1995.-№3.- С.41-47.
326. **Осухова Н.Г.** З.Фрейд и психоаналитическая педагогика //Педагогика, 1993, № 2, с. 115-120
327. **Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939).**- М.:Педагогика,1982. - 162 с.
328. **Очерки истории школы и педагогики за рубежом.**- М., 1989-1990. -Ч.1.-203 с.-Ч.2.-264 с.-Ч.3.-268 с.
329. **Очерки по истории педагогики.**- М.: АПН РСФСР, 1952. - 756 с.
330. **Очерки по истории педагогических учений.**- М.:Польза, 1911. - 229 с.
331. **Педагогика Марии Монтессори: Курс лекций.** - М.: РОУ, 1992.- 69 с.
332. **Педагогика школы: Учебное пособие для пед.ин-тов** /Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
333. **Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе.**- М.: НИИ ТИИП, 1991.- 94 с.
334. **Педагогическая энциклопедия:** В 2-х т. /Под. Ред. А.Г.Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1917, т. 1. – 1158 с.
335. **Педагогическая энциклопедия.** – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3
336. **Педагогические искания в Европе и Америке.** – М.: Работник просвещения, 1930. – 128 с.
337. **Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы.**- М.:Просвещение, 1993. - 288 с.

338. **Педагогическое творчество в Германии:** отчет о Германской конференции педагогов. – М., 1921. – 127 с.
339. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1981. - 336 с. - 416 с.
340. **Петрова Е.Д.** Бидельская школа в Англии. - Новочеркасск: Тип-я В.И.Бабенко, 1913. - 61 с.
341. **Петровский А.В.** Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. - М.: Педагогика, 1984. - 272 с.
342. **Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** История психологии. - М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1994. - 445 с.
343. **Пиаже Ж.** Избранные психологические труды. Пер. с англ. и фр. - М.: МПА, 1994. - 680 с.
344. **Пилиповский В.Я.** Критика современных буржуазных теорий формирования личности. - М.: Педагогика, 1985. - 159 с.
345. **Пилиповский В.Я.** Неогуманистические идеи в западной педагогике // Педагогика. - 1993. - №6. - С.97-102.
346. **Пилиповский В.Я.** Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. – 1997. № 1. – С. 104-111
347. **Пинкевич А.П.** Краткий очерк истории педагогики. - Харьков: Пролетарий, 1930. - 347 с.
348. **Пинский А.А.** Традиционная инновация (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 252-279.
349. **Пискунов А.И.** Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII - начала XX в. - М.: Педагогика, 1976. - 296 с.
350. **Пискунов А.И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М.: Просвещение, 1981. - 528 с.
351. **Плеханов А.В.** Педагогическая теория и практика М.Монтессори // Дошкольное воспитание. - 1989. - №10. - С.66-70.
352. **Полупанова Е.Г.** Педагогический анализ школьных реформ 80-х годов высокоразвитых стран Запада (США, Франция, Германия). – Минск, 1991. – 179 с.

353. **Поляк Г.Б.** Новая школа на Западе. М.: Работник просвещения, 1928. - 98 с.
354. **Порублева Н.В.** Проблема свободы в философии образования: Дис...канд.пед.наук. – Ставрополь, 2003. – 187 с.
355. **Попов Е.Б.** Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дия...канд.пед.наук. – СПб, 195. – 210 л.
356. **Проблемы педагогического образования в капиталистических странах (США, Англия, Франция, ФРГ) /** Сост. Е.Б.Лысова – М.: Изд-во НИИ общ. Пед. АПН СССР, 1975. – С.63-75
357. **Проблемы образования на рубеже XXI века: международный диалог.** В 2-х ч.- М.:Магистр, 1996. - Ч.1.- 158 с.- Ч.2. - 134 с.
358. **Проблемы человека в Западной философии.** Сост. и послесл. Гуревича. - М.: Прогресс, 1988. - 552 с.
359. **Прогностические модели систем образования в зарубежных странах:** Сб.науч.тр.- М.: ИТПиМИО, 1994. - 104 с.
360. **Пряникова В.Г.** Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике //Педагогика.-1995.- №2. - С.68-94.
361. **Пряникова В.Г., Равкин З.И.** История образования и педагогической мысли.- М.: Новая школа, 1995. – 196 с.
362. **Психологическая теория коллектива /**Под ред. А.В.Петровского. - М.:Педагогика, 1979. - 239 с.
363. **Психология в воспитании.**- М.: Работник просвещения, 1924. - 95 с.
364. **Пуляев В.Т.** Методологические исследования культуры в новой парадигме развития общества //Возрождение культуры России: истоки и современность. – СПб., 1993, с. 5-13.
365. **Равкин З.И.** Вопросы изучения всемирного историко-педагогического процесса //Советская педагогика.- 1986.- №5.- С.53-58.
366. **Равкин З.И.** Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика.- 1995.- №5.- С.87-90.
367. **Равкин З.И.** Современные проблемы историко-педагогических исследований //Педагогика.- 1994.- №1.- С.89-96.
368. **Радзиховский Л.А.** Теория Фрейда: смена установки //Вопросы психологии, 1988, с. 100-105.

369. **Радугин А.А.** Философия: Курс лекций. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 304 с.
370. **Рахкошкин А.А.** Альтернативные идеи в современных западно-европейских концепциях образовательного процесса: Дис...канд.пед.наук. – Великий Новгород, 2000. – 164 с.
371. **Рерс Г.** Мария Монтессори //Перспективы, 1983, № 4, с. 141-151.
372. **Реформы образования в современном мире:** глобальные и региональные тенденции.- М.:РОУ,1995.- 272 с.
373. **Реформы системы Образования в новых землях ФРГ.** – М.: НИИПВШ. – Вып. 3. – 1994. – 32 с.
374. **Ричардсон Г.** Образование для свободы: проект школьного человекоцентрированного направления. – М.: российский государственный гуманитарный университет, 1997. – 211 с.
375. **Рогожникова Р.А.** Дисциплина, свобода, гуманизм: Педагогический аспект. - Пермь: ПГПИ, 1994.- 115 с.
376. **Роджерс Карл Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер.с англ.- М.:Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
377. **Роджерс К.** Несколько важных открытий //Вестник Московского университета. Сер.14. Психология.- 1990.- №2.- С.58-65
378. **Родзевич Н.** О школе Демолена // Вестник воспитания.- 1900.- № 8.- С.87-98.
379. **Розин В.М.** Введение в культурологию. – М.: МПА, 1994. – 104 с.
380. **Романин А.Н.** Основы психотерапии. – М.: Издат.центр «Академия», 1999. – 208 с.
381. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т.- М.:Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с.
382. **Рубинштейн М.М.** История педагогических идей в ее основных чертах.- М., 1916. - 267 с.
383. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 1998.- 720 с.
384. **Рубинштейн С.Л.** Принципы и пути развития психики. — М.: АПН СССР, 1969. — 354 с.

385. **Румянцев В.М.** Гармонизация свободы и дисциплины// Советская педагогика.- 1990.- №8.- С.24-31.
386. **Руссо Ж.-Ж.** Эмиль, или о воспитании // Руссо Ж.-Ж. Пед.соч.: В 2 т. М.,1981. Т. 1.
387. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические сочинения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1981. - Т.1-2.
388. **Самойличенко Н.В.** Развитие идеи свободного воспитания в педагогике VIII-XX веков (Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель): Дис...канд.пед.наук. – Иркутск, 1998. – 167 с.
389. **Саффранж Ж.-Ф.** Портрет педагога. Александр Саттерленд Нейлл (1883-1973) //Перспективы, 1989, № 2, с. 137-145.
390. **Свободная работа – новый путь в образовании человека** (антропологические, психологические и методические аспекты): материалы Интернет-конференции. – Красноярск, 2005. – 144 с.
391. **Свободное воспитание:** Хрестоматия /Составитель и автор вступит.статьи Г.Б.Корнетов.- М.:РОУ, 1995. - 224с.
392. **Семченко А.В.** Внешкольное образование в педагогике российского зарубежья: Дис...д-ра пед.наук. – Тамбов, 2002. – 410 с.
393. **Сидоркин А.** Диалог в воспитании: к постановке проблемы //Педагогика.- 1996.- №2.- С.48-53.
394. **Сидоркин А.М.** Школа Караковского В.А. // Воспитательная система школы. – М., 1991. – С. 27-49
395. **Сикорский Б.Ф.** Перспективы человека в свете гуманистических идей Западной философии XX века.- Курск: Изд-во КГПУ, 1995. - 123 с.
396. **Синицкий Л.** Из истории педагогических идей на Западе //Вестник воспитания.- 1905.- №2.- С.67-100; №3.- С.24-63; №4.- С.36-84.
397. **Синицкий Л.** «Новая школа» в Англии и Франции // Вестник воспитания.- 1912. -№9.- С.1-17.
398. **Синягина Н.Ю.** Школа радости. – Выпуск 1. – Ульяновск, 1996
399. **Советский энциклопедический словарь** /Под ред. А.М.Прохорова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1985. – 1600 с.

400. **Современные проблемы истории образования и педагогической науки.** В 3-х ч./Под ред.З.И.Равкина. - М.:ИТПИМИО,1994.-Ч.1.-185 с. - Ч.2.-139 с.- Ч.3.-223 с.
401. **Соколов П.А.** История педагогических систем.- П.: Изд-во Б.С.Клестова, 1916. - 696 с.
402. **Соколова Н.Д.** Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. - Екатеринбург: Урал.госпед.ун-т, 1992. - 110 с.
403. **Соловейчик С.Л.** Воспитание школы: Статьи для своей газеты. – М.: Издательство «Первое сентября», 2002. – 184 с.
404. **Соловьев И.** Руссо и современная педагогика //Вестник воспитания.- 1912.- №6.- С.1-20.
405. **Степашко Л.А.** Человек в концепции Я.А.Коменского //Педагогика, 1992, № 5-6, с. 86-88.
406. **Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы /** Под ред. И.А.Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.
407. **Сухомлинский В.А.** Как воспитывать настоящего человека: Советы воспитателям. - Минск: Народная асвета, 1978. - 288 с.
408. **Сухомлинский В.А.** Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.
409. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям.- Киев: Рад. Школа, 1977. - 382 с.
410. **Сухотина Т.Л.** М.Монтессори и новое воспитание.-М., 1914. - 94 с.
411. **Сухотина Т.Л.** М.Монтессори и новое воспитание //Свободное воспитание, 1912 –13, № 7, с. 1-28.
412. **Тагор Р.** Проблемы образования // Собрание сочинений в 12 т. – Т.11. – М., 1965. С. 113-130
413. **Тарасенко Н.Г.** Гуманистическая педагогика Марии Монтессори //Изд-во Белгородского гос.университета, 1999. – 230 с.
414. **Тененёва Н.В.** Теоретические идеи и школы Рабиндраната Тагора как феномен мирового альтернативного педагогического движения: Дис...канд.пед.наук. – Курск, 2006. – 216 с.

415. **Теории личности в западно-европейской и американской психологии:** Хрестоматия /Ред. и сост. Д.Я.Райгородский. - Самара: Изд.дом «БАХРАХ», 1996. - 480 с.
416. **Толмачева Т.П.** Педагогические взгляды К.Н.Вентцеля: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1992.
417. **Толстой.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
418. **Толстой Л.Н.** Общий очерк характера Яснополянской школы //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990
419. **Толстой Л.Н.** Кому у кого учиться писать. Собр. соч. Т.17. – М., 1964
420. **Традиции образования и воспитания в Европе** /Под ред.Н.В.Ревакиной. - Иваново: Иван.гос.ун-т, 1995. - 204 с.
421. **Тройнова С.Н.** Образовательная альтернатива как условие педагогической поддержки школьников: Дис...канд.пед.наук. – Псков, 2003. – 195 с.
422. **Тубельский А.Н.** Школа Самоопределения: первый шаг., М., 1991, в 2-х кн.
423. **Тубельский А.Н.** Демократическая школа: уклад и экспертиза. №2, 2005. // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – 2005, выпуск 5 (24). – С.25-28
424. **Унгер К.** Что такое антропософия? – М., изд. Российского открытого университета, 1991. – 19 с.
425. **Уошборн К.** Новые школы Западной Европы.-М.:Посредник, 1928. - 83 с.
426. **Учебный план свободной Вальдорфской школы.**- Рязань: Рязан.пед.центр «Вальдорфская инициатива», 1991. - 38 с.
427. **Ушева М.Н.** Реализация гуманистических идей Л.Н.Толстого в современной педагогике: Дис...канд. пед.наук. - Екатеринбург, 1993.
428. **Фария-де-Васконселлос.** Новая школа в Бельгии.- М.: Лит.изд.отд.Наркомпроса, 1919. - 195 с.

429. **Фармаковский В.И.** Методика школьной дисциплины. Изд. 5, Одесса. – 1913.
430. **Ферьер А.** Новое воспитание //Свободное воспитание.- 1911-1912.- №7.- С.12-32.
431. **Ферьер А.** Новые школы Запада и организация их внутренней жизни; Пер. с рукописи. – Курск: Сов. Деревня, 1927. – 56 с.
432. **Фестор Ф.** Школа и характер. Пер. с нем. – М., 1910. – 307 с.
433. **Философский энциклопедический словарь.** – М., Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
434. **Фрадкин Ф.А.** Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991.- 79 с.
435. **Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г.** Лекции по истории отечественной педагогики.- М.: ТЦ СФЕРА, 1995. - 160 с.
436. **Фрейд З.** Введение в детский психоанализ. /Пер. с нем. и предисл. д-ра Когана. – М., 1991. – 90 с.
437. **Фрейд З.** Избранное. В 2-х кн.- М.:Московский рабочий, 1990.- Кн.1-160 с.- Кн.2.-176 с.
438. **Фрейд З.** О клиническом психоанализе. Избр.соч.- М.:Медицина, 1991. - 288 с.
439. **Фрейд З.** По ту сторону принципа удовольствия. Пер. с нем.- М.: Прогресс, 1992. - 569 с.
440. **Френе С.** Избранные педагогические сочинения.- М.:Прогресс, 1990. - 304 с.
441. **Фромм.** – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
442. **Фромм Э.** Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
443. **Фромм Э.** Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
444. **Фромм Э.** Человек для себя/ Пер. с англ.- Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.
445. **Хайдеггер М.** Бытие и время: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
446. **Хейзинга И.** Homo Ludens; В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. – М.: Прогресс – Академия. 1992. – 458 с.

447. **Хилтунен Е.** Модель Монтессори-школы в Москве // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 280-296.
448. **Хрестоматия по истории педагогики:** В 3 т. Т.1, 2. / Под общ. Ред. А.И.Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006
449. **Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания.** Часть 1. Зарубежная история / Сост. А.А.Фролов, Ю.Х.Трушина. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – 259 с.
450. **Хлупина О.В.** Эмоциональный фактор процесса обучения школьников: На материале современных зарубежных исследований: Дис...канд.пед.наук. – Киров, 2005. – 156 с.
451. **Цырлина Т.В.** Обреченные на успех. Авторские школы гуманистического типа.- Курск: КГПУ, 1995. - 132 с.
452. **Цырлина Т.В.** Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – Москва: Изд-во Педобщество России, 2001. – 222 с.
453. **Цырлина Т.В.** На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: 1997. – 112 с.
454. **Цырлина Т.В.** Педагогика свободы по А.Нейллу. Островок демократии в Саммерхилле //На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX в. – М., 1997.- С.20-30
455. **Цырлина Т.В.** Школы, которые не умирают... -Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.
456. **Цырлина Т.В.** Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
457. **Цырлина Т.В., Курилова Т.К.** Школьный мир современной Америки: Учебн. Пособ. – Курск: Пед. ин-т, 1992. – 201 с.
458. **Цырлина Т.В.** Авторская школа: исходные категории и контуры исследования // Магистр. – 1998. - № 2. – С. 87-95.
459. **Цырлина Т.В.** Школы в Америке: события, факты, традиции, альтернативы. /М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
460. **Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. 19 век.** /Сост. П.С.Гуревич. – М.: Республика, 1995. – 528 с.

461. **Шаррельман Г.** Трудовая школа. Пер. с нем.- М.,1918
462. **Шиянов Е.Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы.- М.-Ставрополь, 1991. - 205 с.
463. **Шиянов Е.Н., Котова И.Б.** Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности.-Ростов-на-Дону: АО «Цветная печать», 1995. - 310 с.
464. **Школьные реформы в развитых странах Запада.**- М.:НИИ ТИ-ИП, 1992.- 157 с.
465. **Штейнер Р.** Духовное обновление педагогики / перевод (с нем.) Д. Виноградова. /М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
466. **Штейнер Р.** Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. / Перевод (с нем.) И. Добровольского. /Калуга: Духовное познание, 1995. – 480 с.
467. **Штейнер Р.** Вопрос воспитания, как социальный вопрос / Пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 112 с.
468. **Штейнер Р.** Методика обучения и предпосылки воспитания /Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1994. – 80 с.
469. **Штейнер Р.** Христианство, как мистический факт и мистерии древности /Пер. с нем. – Ереван: Ной, 1991. – 154 с.
470. **Штейнер Р.** Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения /Пер. с нем. – Ереван: Ной, 1993. 224 с.
471. **Штейнер Р.** Искусство воспитания. Методика и дидактика. М., 1996
472. **Штейнер Р.** Общее учение о человеке как основе педагогики. М., 1996
473. **Штейнер Р.** Духовно-душевные основы педагогики. М., 1997
474. **Штейнер Р.** Духовные основы воспитания. – Рига, 1990 – 182 с.
475. **Шуберт А.** Школа Монтеessori в теории и на практике //Вестник воспитания.- 1916.- № 2.- С.75-105.
476. **Эберт-Штокингер К.** Естественное воспитание.- М.: Тип.т-ва И.Н.Кушнерев и К, 1910. - 40 с.
477. **Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США.**/ Под ред. А.И.Пискунова и А.Н.Джуринского. - М.: Прометей, 1989.- 92 с.

478. **Эпштейн М.М.** Реализация идей «новой школы» в опыте педагогов первой трети XX в. в России: Автореф. Дис...канд.пед.наук. - СПб, 1998. - 18 с.
479. **Юдина Н.П.** Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX в.: Дис...канд.пед.наук. - Хабаровск, 1995. – 169 с.
480. **Юнг К.Г.** Психологические типы / Перев. с нем. - М.: «Университетская книга», 1996.
481. **Юнг К.Г.** Синхронистичность. Сборник / Пер. с англ. – М.: «Рефесбук», К.: «Ваклер», 1997
482. **Юсфин С.М.** Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка: Автореф.дис...канд.пед.наук. - М.,1996.- 16 с.
483. **Ямбург Е.А.** Эта «скучная» наука употребления. М., 1992. – с.63
484. **Ямбург Е.А.** теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: Автореф. дис...д-ра пед. наук. – М., 1997
485. **Янжул Е.Н.** Новейшие течения европейской педагогики в направлении самодеятельности учащихся.- М., 1914. - 96 с.
486. **Ян Минюй** развитие идей свободного воспитания в России в конце XIX – начале XX века: Дис...канд.пед.наук. – СПб., 2004. – 146 с.
487. **Яркина Т.Ф.** Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи //Педагогика.- 1996.- №2.- С.40-47.
488. **A brief history of Summerhill.** – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
489. **Adler A.** Coperation Between the Sexes. W.W.Norton & Company,Inc. New York-London, 1982
490. **Adler A.** The Education of Children. South Bend, Indiana: Gateway Editions Ltd
491. **All The Best, Neill:** Letters from Summerhill. Andre Deutsch, 1983
492. **Appleton M.** Free Range Children – Self-regulation at Summerhill School: Solomon Press, 1999
493. **Barrow R.** Radical Education: a Critique of Freeschooling.- London:Martin Robertson, 1978

494. **Bettelheim B.** In[^] Pour ou contre Summerhill (collective work)/ - Paris[^] Payot, 1972. – 247 p.
495. **Bigault J.P.**, Terrier G. L'illusion psychanalytique en education. – Paris: Press Universitaires de France, 1978. – 268 p.
496. **Bowman J.** Paper presented to the Democratic Schools Conference. – Boston, 1989. – 17 p.
497. **Carleton L.A.** Self-Regulation Part I. Its Roots in Reich and Neill. Journal_of Orgonomy 1991. - 25 (1): 68-81
498. **Carleton J.A.** Self-Regulation Part II. Three Types of child-rearing Literature. Journal of Orgonomy 1991. - 25 (2): 255-269
499. **Connel W.F.** A History of Education in the 20-th Century World.- Canberra: Curriculum Development Centre, 1980
500. **Croall J.** Neill of Summerhill: The Permanent Rebel. London: Routledge &Kegan Paul, 1983
501. **Dewey John.** Democracy and Education. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1966
502. **Dewey John.** The School and Society. – Chicago, 1965. – 285 p.
503. **Democratic Education in Schools and Classes.** Ed. by M.Hepbern. – Wash. – 134 p.
504. **Democratic Schools** /Ed. By M.W.Apple and J.A.Beane. – Alexandria ASCD, 1995. – 106 p.
505. **Ein Oesterreicher namens Alfred Adler.** Seine Individualpsychology - Ruckschau und Ausblick. Oesterreicher Bundesverlag fur Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien, 1977.
506. **G. Wyneken.** Die Neue Jugend. Ihr Kampf und Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhause in Religion und Erotik. Munchen (Steinicke), 1914
507. **H.Harold.** Education as History: Interpreting XIX th - XX th century education /Harold Silver; Forew. By David B. Tyack. - London; New York: Methuen.
508. **R.Hemmings.** Children's Freedom: A.S.Neill & the evolution of the Summerhill idea. New York: Schocken Books, 1974
509. **Hentig, Hartmut, von.** Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. – Bielefeld, 1990

510. **Herskowitz M.** Self-Regulation in Children. In: Emotional Armoring – an Introduction into Psychiatric Orgone Therapy. Transaction Publishers, London, 1997: 142-159.
511. **Herskowitz M.** Wilhelm Reich: Studies of the Earliest Childhood. In: International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine: 1996. – 8(4): 415-426
512. **Ivan Illich.** Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978
513. **Jurgens, E.:** Die “neue” padagogik und die bewegung offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin: Acad. – Verl. 1994, 138 S.
514. **Kohlberg L.** The Just Community: Approach to Moral Education in Theory and Practice // M.Berkowitz and F.Oser (eds) Moral Education: Theory and Application. – Hillsdale, N.J., 1985.
515. **Lamb A.** Ed. Of The New Summerhill: Penguin Books, London, 1992
516. **Lifton B.J.** The King of Children: A Biography of Janusz Korczak. Farrar, Straus and Giroux, New York, 1988.
517. **Lust an der Erkenntnis:** Die Padagogik der Moderne. Piper. Munchen-Zurich, 1992
518. **A.S.Neill:** Summerhill. Penguin Books. Harmondsworth, 1980
519. **A.S.Neill:** Talking of Summerhill. Victor Gollacz Ltd., London, 1967. - 142 p.
520. **A.S.Neill:** The Free Child. Jenkins, London, 1953. - 178 p.
521. **A.S.Neill:** The Problem Child. Jenkins, London, 1926. - 255 p.
522. **A.S.Neill:** The Problem Parent. Jenkins, London, 1932. – 256 p.
523. **A.S.Neill:** The Problem Teacher. Jenkins, London, 1939. – 192 p.
524. **A.S.Neill:** Self-regulation and the OutsideWorld. In: Orgone Energy Bulletin, 1962, 2: 68-70
525. **A.S.Neill:** Summerhill – A Radical Approach to Education. Victor Gollacz Ltd., London, 1962, 226 p.
526. **Neill A.** A Radical Approach to Child-rearing. Harmondsworth, 1985. – 336 p.
527. **Neill A., Adams P., Berg L, et al.** Children Rights. – Elek Books. – 248 p.
528. **Neill A.,** A Dominion Abroad. – London: Jenkins, 1922. – 256 p.

529. **Neill A.**, A Dominie Dismissed. – London: Jenkins, 1916. – 233 p.
530. **Neill A.**, A Dominie in Doubt. – London: Jenkins, 1920. – 250 p.
531. **Neill A.**, A Dominie Log. – London: Jenkins, 1915. – 219 p.
532. **Neill A.**, Hearts Not Heads in the School. – London: Jenkins, 1945. – 164 p.
533. **Neill A.**, Summerhill. – London: Penguin Books, 1984. – 336 p.
534. **Neill A.**, Theorie und Praxis der antiautoritatären Erziehung. – Hamburg, 1969. – 216 S.
535. **Mazure J.** Enfant a l'ecoles(s) pour (l')enfant(s). – Tournai: Castermann, 1980. 220 p.
536. **Montessori M.** Über die Bildung des Menschen. – Freiburg, 1966. – C. 83-87
537. **Montessori M.** Schule des Kindes. – Freiburg, 1987. – C.89
538. **Montessori M.** Das creative Kind. – Freiburg, 1991. – C.154
539. **Montessori M.** Das creative Kind. – Freiburg, 1994. – C.57
540. **Montessori M.** Die Entdeckung des Kindes. – Freiburg, 1994. – C.193
541. **Montessori M.** Kinder sind anders. – München, 1998. – C.42
542. **Neill A.S./Reich W.** Records of a Friendship – The Correspondence between Wilhelm Reich and A.S.Neill 1936-1957. Farrar, Straus & Giroux, New York – London, 1982
543. **Piaget J.** The Moral Judgment of the Child. – Glencoe: Free Press, 1948. – 382 p.
544. **Polk-Lillard P.** Maria Montessori Erziehung zum Menschen. – Frankfurt am Mein: Eischer, 1984. – 256 S.
545. **Raina V.K.** Indigenizing teacher education in developing countries: the Indian context // Prospects, 1999. – Vol. 29, No. 1. – P. 5-25
546. **Rudolf Steiner Education:** An Introduction. – Brookthorpe, 1992
547. **Rudolf Steiner School.** Prepared by teachers and parents of the school. – South Devon. – 1991. – 37 p.
548. **Readhead Z.** Growing up Self-regulated. In: Offshoots of Orgonomy, 1984, 9: 53-58
549. **Reble A.** Geschichte der Padagogik.- Stuttgart: Klett-Cotta,1993

550. **Reich W.** The Biological Revolution from Homo Normalis to the Child of the Future. In: *Orgonomic Fuctionalism*. Vol. 1: 30-75
551. **Reich W.** *Children of the Future*. Farrah, Straus & Giroux, New York, 1983
552. **Reich W.** *Reich Speaks of Freud*. Farrah, Straus & Giroux, New York, 1967
553. **Reich W.** *The Murder of Christ*. Farrah, Straus & Giroux, New York, 1953
554. **Ritter P.** and J. *The Free Family*. Victor Gollancz, London, 1959
555. **Selleck R.J.W.** *The New Education. 1870 - 1914* London: Pitman, 1968
556. **Speck(Hrsg.)J.** *Problemgeschichte der neueren Padagogik*. Wissenschaft-Schule-Gesellschaft/ Verlag W.Kohlhammer. Stuttgart-Berlin-Koln-Mainz, 1976
557. **Spiel O.** *Am Schaltbrett der Erziehung.-* Bern- Stuttgart-Wien, Verlag Hans Huber
558. **Stabler E.** *Founders: Innovators in Education. 1830-1980*. Edmon-ton Univ. of Alberta Press, 1980
559. **W.A.C.Stewart:** *The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967*. Macmillan and Co Ltd, 1968
560. **Summerhill school.** – [http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/)
561. **Summerhill school.** A report from the Office of Her Majesty's Chief In-spector of Schools. - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
562. **Summerhill : For & Against :** Outstanding writers in education, sociolo-gy & psychology evaluate the concepts of A.S.Neill. - New York: Hart, Cop. 1970
563. **Summerhill: Myths and Realities.** - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
564. **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>
565. **Tagore International School, DLF. About us.** – <http://www.tagoreint.com/DFL/about us.htm>.

566. **Tagore International School, East of Kailash.** - <http://www.tagoreint.com/EOK/>.
567. **Tagore International School, East of Kailash. School Curriculum.** - <http://www.tagoreint.com/EOK/school/curriculum.asp>.
568. **Tagore International School, Vasant Vihar.** Introduction. - <http://www.tagoreint.com/vv/introduction.asp>.

Содержание

Введение

Глава I.

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

- 1.1. Историческая ретроспектива становления теории свободного воспитания
- 1.2. Философско-методологические корни теории свободного воспитания
- 1.3. Взаимосвязь теории свободного воспитания с психологическими теориями XX века
- 1.4. Свободное воспитание как многомерный историко-культурный феномен гуманистической педагогики

Глава II

Теоретико-методологические аспекты концепции свободного воспитания в зарубежной педагогике в рассматриваемый период

- 2.1. Гуманистическая парадигма свободного воспитания как форма проявления общечеловеческих духовно-нравственных ценностей
- 2.2. Детское счастье как цель и результат свободного воспитания
- 2.3. Актуализация педагогических принципов теории свободного воспитания в зарубежной педагогике

2.4. Приоритеты воспитания и требования к личности педагога в парадигме свободного воспитания

Глава III

Педагогические условия реализации свободного воспитания в зарубежной школе XX века

3.1. Синтетическое представление многообразия форм развития воспитательного пространства зарубежных школ в условиях свободного воспитания

3.2. Историко-культурный опыт организации жизнедеятельности детей в свободных школах за рубежом

3.3. Педагогические условия нравственного воспитания и утверждения психической устойчивости ребенка в практике школ свободного воспитания.

3.4. Детское самоуправление в свободных школах Запада как средство гармонизации свободы и ответственности в практике свободного воспитания

Глава IV

Идеи свободного воспитания и развитие педагогической культуры рассматриваемого периода

4.1. Основные тенденции развития теории и практики свободного воспитания в современной зарубежной педагогике.

4.2. Концептуальные особенности свободного воспитания в практике зарубежной школы XX века

4.3. Преемственность и основные направления влияния свободного воспитания на развитие гуманистической педагогической традиции в зарубежной педагогике XX в.

4.4. Адаптация зарубежного опыта теории и практики свободного воспитания в отечественном образовании

Заключение

Библиография

Приложения