ПЕДАГОГИКА СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ1

В1973г. в Англии на 91-м году жизни скончался "последний клас­сик" свободного воспитания, создатель и бессменный руководитель ле­гендарной школы Саммерхил *Александр Нил (Нейлл).* На протяжении всей своей долгой жизни он, словом и делом отстаивал право ребенка жить и развиваться свободно уже с младенческого возраста. "Мои дети, - писал Нил, - делали только то, что им заблагорассудится... Я не сомневаюсь, что мне удалось выявить все их лучшие качества"2. Един­ственный критерий деятельности педагога, утверждал он, - интерес ре­бенка, а лучший воспитатель детей - природа, естественной работе ко­торой и должны способствовать взрослые. Нил беспощадно увольнял учителей, которые, по его мнению, своими авторитарными действиями принуждали детей к учебе, нанося им психологические травмы и нару­шая природную гармонию развития человека. Он считал, что идеаль­ный педагог должен стать "членом группы" детей, и сам демонстриро­вал исключительное умение находиться среди них, оказывать влияние на их поведение силой своей личности.

Жизнь созданной Нилом школы на протяжении четырех десятиле­тий ее существования была проникнута духом свободного творчества и самоуправления. Нил отказался от обязательных учебных программ, форм и методов занятий, стремился к созданию климата эмоционально­го комфорта, и выпускники школы демонстрировали очень высокий уровень духовного развития и психической устойчивости. Будучи чело­веком верующим, Нил в то же время выступал против догматического религиозно-нравственного воспитания. Он сумел организовать жизнь школьного коллектива, взаимоотношения между его членами на прин­ципах христианской морали, естественным образом сделав их достоя­нием своих питомцев.

Александр Нил был одним из наиболее ярких и интересных пред­ставителей свободного воспитания - течения в педагогике, оформив­шегося на Западе и в России к началу XX столетия.

Свободное воспитание неразрывно связано с той гуманистической педагогической традицией, корни которой уходят в античную эпоху. Мыслители Древней Греции (V-IV вв. до н.э.) рассматривали воспита­ние и образование как важнейшие способы подготовки индивида к жизни, достойной человека, как эффективные средства, помогающие ему сформировать собственное мнение и найти свой жизненный путь. В античных полисах (городах-государствах) сформировался идеал сво­бодной, критически мыслящей личности, обладающей развитым само­сознанием, высокой духовной культурой, физическим совершенством, гражданскими добродетелями; предпринимались и практические по­пытки наметить пути и способы достижения этого идеала.

Почти за два с половиной тысячелетия до возникновения свободно­го воспитания как педагогического направления, *Сократ* (ок. 470-399 гг. до н.э.) гениально предугадал поставленные им важнейшие про­блемы. Во-первых, рассматривая человека как существо общественное, он понимал личность исходя из ее внутреннего мира, взяв ее в отноше­нии к себе самой. В центр педагогической деятельности Сократ поста­вил вопрос о роли образования в *гармонизации отношений человека,* стремящегося к достижению личного счастья, *и общества,* устремлен­ного к справедливости. Путь к достижению этой гармонии он видел в совершенствовании человека, который реализует свою "добрую приро­ду". Во-вторых, главная педагогическая задача, по мнению Сократа, со­стоит не в подготовке человека к конкретным видам деятельности, на­правленной на личное и общественное благо, а в его *нравственном раз­витии,* в формировании основ добродетельного поведения. При этом огромное значение он придавал образу жизни учителя (как примеру для подражания) и стилю его взаимоотношений с учениками. В-третьих, сам педагогический процесс Сократ рассматривал с точки зрения *орга­низации самопознания ученика,* помощи ему в самостоятельном духов­ном (прежде всего интеллектуальном и моральном) усилии, пробужде­нии заложенных в нем от рождения активности и творческого начала. Он считал, что подлинная образованность может родиться только из личного духовного усилия человека, связанного с уже имеющимся у него опытом; именно поэтому свой метод он сравнивал с повивальным искусством (майевтикой). В-четвертых, Сократ рассматривал участни­ков педагогического процесса как *"равноправных партнеров".* Учителю он отводил роль "помощника" ученика, стимулирующего активность и направляющего духовное развитие последнего.

Ученик Сократа великий философ *Платон* (427-347 гг. до н.э.) вло­жил в уста своего учителя следующую характеристику практикуемого им метода: "В моем повивальном искусстве почти все так же, как и у них, - отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен, и принимаю роды душ, а не плоти. Самое же великое в нашем ис­кусстве - то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод. К тому же и со мной получается то же, что с повитухами, сам я в мудрости уже не плоден, и за что меня многие порицали, - что-де я все выспрашиваю у других, а сам никакой мудрости не ведаю, - это правда. А причина вот в чем: бог понуждает меня принимать, роды же мне вос­прещает. Так что сам я не такой уж особенный мудрец, и самому мне не выпадала удача произвести на свет настоящий плод - плод моей души. Те же, что приходят ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне не­вежественными, а все же по мере дальнейших посещений и они с по­мощью бога удивительно преуспевают и на собственный, и на сторон­ний взгляд. И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет"3.

В V-IV вв. до н.э. на фоне хозяйственного подъема и расцвета по­лисного самоуправления в древнегреческих городах-государствах бур­но развивалась духовная жизнь. Зарождавшаяся установка на постоян­ное совершенствование умопостигаемого мира ориентировала людей на преобразующую деятельность, способствовала пробуждению актив­ности свободной личности, создавала основу для ее развития, для вы­сокой самооценки индивида. Полисная демократия, особенно в Афи­нах, была своеобразной системой политического воспитания, основан­ной на стимулировании развития *индивидуальных способностей и ак­тивности граждан* и их использовании во имя личного и государст­венного блага. Свободное творчество и личная ответственность в кру­гах полноправных граждан становились нормой жизни.

Становление гуманистической педагогической традиции, зародив­шейся в Древней Греции, продолжилось в эллинистическую эпоху (ко­нец IV - середина I в. до н.э.), когда греческая культура в результате за­воеваний Александра Македонского (334-323 гг. до н.э.) распростра­нилась на огромных пространствах от Сицилии до Индии. В эпоху эл­линизма резко усилились *индивидуалистические тенденции* в культуре и педагогике. Самодостаточность, которая ранее рассматривалась как атрибут полиса, признается атрибутом индивида. Философ *Панэций Родосский* (180-110 гг. до н.э.), отстаивая принцип "жить согласно природе", интерпретировал природу как *индивидуальное,* как те задат­ки, которые даны человеку от рождения. "Жить согласно природе» - значит жить согласно собственной индивидуальности. Подготовить к этому человека - главная задача воспитания.

Примерно в это же время римский политический деятель, оратор и писатель *Цицерон* (106-43 гг. до н.э.) ввел применительно к образова­нию человека понятие *"гуманизм",* которое, развиваясь и обогащаясь, стало одним из ключевых для западной культуры и педагогики. Для Цицерона гуманизм - это идеал образования, образ мысли, достойный человеческой жизни. Выдающийся римский оратор и педагог *Квинтилиан* (ок. 35-ок. 96 гг. н.э.) резко протестовал против применения те­лесных наказаний и требовал индивидуализации обучения; он подчер­кивал, что "опытный наставник, прежде всего, должен изучить ум и при­роду порученного ему ребенка"4.

Зародившаяся в античную эпоху на Западе гуманистически ориен­тированная педагогическая идеология (еще окончательно не сложив­шаяся, отнюдь не единственная и не получившая массового распро­странения) разительно отличалась от тех педагогических установок, ко­торые сформировались к началу I тыс. н.э. на Востоке и были ориенти­рованы на формирование "традиционного" человека, жестко ограни­ченного в своем индивидуальном самовыражении различными надлич­ностными ценностями и структурами. Гуманистическая педагогика об­ращалась к проблеме *воспитания свободной личности,* индивидуальное развитие которой связано с реализацией природы человека. Именно в этом мы усматриваем истоки того феномена, который явило собой в начале XX столетия свободное воспитание.

С начала I тыс. н.э. на Западе начинает распространяться христиан­ство, ставшее в средние века доминантой духовного развития. Провоз­глашая в качестве одного из основных догматов веры идею сотворения мира из ничего, христианство утверждало динамичное восприятие че­ловека, в становлении которого педагогическому воздействию отводи­лась исключительная по своей значимости роль. Сама христианская ан­тропология прямо соотносила человека с Богом, по образу и подобию которого он был сотворен. Это имело далеко идущие последствия, как для педагогики, так и для культуры в целом. "Отныне, - пишут совре­менные авторы, - человек рассматривался как центр и высшая цель ми­роздания. Природа, космос, социальная действительность осмыслива­ются через определенную установку - помещение человека в центр ми­роздания. Все явления мира воспринимаются с точки зрения опыта и ценности человека... Именно христианство явилось почвой европей­ской персоналистической традиции. В нем личность понимается как своеобразная святыня, абсолют. Личность не есть нечто тварное, она представляет собой и божественное начало. Речь идет о трактовке че­ловека как безусловной ценности. Христианство в целом принципиаль­но отличается от язычества в понимании человека. Оно подчеркивает в нем индивидуальное, тогда как язычество растворяет индивидуаль­ность в какой-либо социальной общности"5.

Античные и средневековые гуманистические тенденции в развитии педагогической традиции Запада получили качественно новое звучание в эпоху *Возрождения и Реформации* (XIV-XVI вв.), в условиях суще­ственного изменения всех сторон общественной жизни, зарождения раннебуржуазных отношений. Именно в этот период гуманизм впервые появился на исторической сцене как целостная система взглядов, как культурное движение.

Для эпохи Возрождения, подчеркивает И.С. Кон, характерно резкое расширение рамок и масштаба индивидуального выбора, обусловлен­ное развитием общественного разделения труда и возросшей социаль­ной мобильностью людей, прежде всего представителей имущих слоев населения и горожан. Понятие *"призвание человека",* которое в средние века рассматривалось как нечто данное с момента рождения и имею­щее божественную природу, постепенно освобождалось от своих рели­гиозных истоков и определялось теперь как *выбор деятельности в со­ответствии с личной склонностью.* Естественно, возникал вопрос, свя­занный с проблемой понимания и правильной оценки способностей. В западноевропейском средневековом обществе, где иерархия индивиду­альных возможностей и способностей человека совпадала с социальной иерархией, проблема самопознания ассоциировалась с осознанием че­ловеком своего места в обществе. Презумпция человеческого равенства (не по природе, которую, впрочем, при желании всегда можно было "подправить" воспитанием и самосовершенствованием) и допущение самой возможности изменения социального статуса задавали совер­шенно иной ракурс проблеме "познай себя". Теперь речь шла о позна­нии *внутренних возможностей* человека, на основе которых выстраи­вались его "жизненные планы". Самопознание оказывалось предпосыл­кой и компонентом личного самоопределения6, оно требовало таких воспитания и образования, которые бы отталкивались от индивидуаль­ных особенностей каждого конкретного человека, шлифовали бы его неповторимую природу, помогали бы осознать, развить и реализовать его способности и задатки.

Поворот, который наметился в эпоху Возрождения в трактовке са­мой человеческой индивидуальности, имел принципиальное значение для развития тех гуманистических тенденций в педагогике, которые позже способствовали возникновению идеологии свободного воспита­ния. Л.М. Боткин, говоря "не о способности индивида выделяться, но исключительно о социокультурных (своих для каждого времени) осно­ваниях выделенное™ индивида", убедительно показал, что "выделенность античного героя, атлета, полководца или ритора, как и избран­ность средневекового проповедника, есть вместе с тем наибольшая степень включенности, нормативности, максимальной воплощенности общепринятого". По его мнению, "ни об одной культуре вплоть до Нового времени... нельзя было бы сказать, что она пребывала в поисках индивидуальности, т.е. стремилась уяснить и обосновать независимо достоинство особого индивидуального мнения, вкуса, дарования, образа жизни, - словом, если только не задевает такой же свободы других людей, самоценности отличия. Напротив. Получив первые импульсы в итальянском Возрождении, пройдя череду сложных превращений от XVIIв. до романтиков, лишь с конца Просвещения эта идея вполне оформилась и в прошлом столетии стала торить себе дорогу на евро­пейской почве, понемногу утрачивая дерзкую непривычность"7.

В эпоху Возрождения произошел уникальный *синтез античной традиции* с ее культом гражданской свободы индивида *и традиции средневековой* с ее обращенностью к интимным глубинам человеческой души, каждый обладатель которой равен перед Богом и является вен­цом творения. Этот синтез стал отправной точкой развития того пони­мания индивидуальности, которое было характерно для Западной ци­вилизации и базировалось не столько на признании права человека на свободу и независимость, сколько на утверждении его самоценности, самобытной неповторимости. Такое представление о личности посте­пенно становилось все более влиятельным в западной культуре и педа­гогике; этому объективно способствовало утверждение и развитие буржуазных отношений, базировавшихся на частной собственности, личном предпринимательстве, гражданских свободах и правовом госу­дарстве.

Гуманисты XIV-XVI вв. в своих педагогических построениях ак­центировали внимание на *личных интересах и способностях* учащихся, стремились опереться на присущие им активность и любознательность, преодолеть схоластику и авторитаризм массовой образовательной практики того времени. *Гуарино Веронезе* (1374-1460) доказывал, что учитель должен с любовью относиться к своим питомцам, ни в коем случае не применять телесных наказаний, порабощающих души детей, воспитывать их не поучая, но подавая пример своей "безупречной и чистой жизнью". *Витторино да Фельтре* (1378-1446) в 1424г. основал в Мантуе школу, названную им "Домом радости". В известном смысле она явила собой прообраз тех "общин свободного воспитания", которые стали возникать на рубеже ХГХ-ХХ в. Испанский философ и педагог *Хуан Луис Вивес* (1492-1540) в сочинениях *"О науках"* и *"О методе за­нятий с детьми"* подчеркивал, что воспитание и обучение несовмести­мы с насилием над ребенком, что педагог должен опираться в своей деятельности на *знание детской природы.* На связь с жизнью и само­стоятельность мышления, на личные стремления индивида, на раскры­тие его потенций ориентировали читателя произведения *Франсуа Рабле* (1483-1553) и *Мишеля Монтеня* (1533-1592).

Гуманистические идеалы Возрождения, основные идеи новой педа­гогики находились в вопиющем противоречии с реальной обществен­ной жизнью эпохи. Они были настолько устремлены в будущее, что оказались не только совершенно недоступными массовому сознанию, но и неприемлемыми для большинства "носителей теоретического ра­зума". Однако педагогика гуманистов оказала огромное влияние на по­следующую эволюцию образовательных традиций Запада.

В 1614г. *Вольфганг Ратке* (1571-1635) в своем знаменитом "Введе­нии в искусство обучения" среди 25 важнейших "указаний к действию" называет принцип *"Все без принуждения".* Это, по мнению Н.Д. Никандрова, "пожалуй, первое столь однозначное отвержение авторитар­ности в обучении, которое мы находим у педагога Нового Времени. Харак­терно, что в своей дидактической системе, предвосхищая ряд принципов, чаще связываемых с именем Я.А. Коменского (природосообразность, по­следовательность и др.), Ратке выстраивает эти принципы так, что они все соотносятся с гуманным подходом к обучению, практически под­крепляя его"8.

XVII век, ознаменовавший начало Нового времени, связан с распро­странением теоретических представлений об активном субъекте, вы­рвавшемся из средневековых пут и способном, развив себя, реализовав свой неповторимый внутренний мир, пройти ему одному предназна­ченный путь. Человек, утративший в формирующейся научной картине мира статус "венца творения", оказался в круговороте неустойчивого социального Космоса.

Именно в это время разработал свой гуманистический проект "Ми­рового порядка" основоположник научной педагогики *Ян Амос Коменский* (1592-1670). Он рассматривал образование как инструмент разви­тия способного к творчеству, думающего, чувствующего и действую­щего человека, как культивирование заложенных в нем природных по­тенций, как средство формирования человечности, определяющей стиль отношений с другими людьми, социальное поведение. 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, которое уравнивает всех людей приобщением к высокой культу­ре, Коменский считал главным средством обеспечения торжества соци­альной справедливости. Двигаясь в русле идей просветительства, он отстаивал *самоценность индивидуальности и право личности на сво­бодное развитие,*

Коменский, увидевший педагогический идеал в самом человеке, реализующем свои природные дарования, и понимающий образование как способ развития этих дарований, может быть по праву назван пред­течей свободного воспитания. "Согласно Коменскому, - пишет совре­менный исследователь его творчества, - общее свойство Природы - це­лесообразность, самопроизвольное движение каждой вещи к своему предназначению, потенциальная возможность стать такой, какой она должна быть. В индивидуальной судьбе - это спонтанность и свобода развития природных задатков, личная ответственность. В искусстве воспитания - это стремление выявлять то, что имеет человек "заложенным в зародыше", "развивать изнутри", следуя за Природой, ожидать "созревания сил", не толкать Природу туда, куда она не стремится, а главное - опираться на достоинство личности, на идеал разумной и нравственной жизни. В педагогической системе Коменского отнюдь не снят вопрос о "регулировании" индивидуального развития со стороны педагога - общечеловеческими моральными, культурными ценностями. Однако в деятельности педагога превалирует идея самобытной лично­сти, для изучения и усвоения того, что соответствует природным задат­кам, интересам и потребностям, доступно возрасту ученика... Идея природно-спонтанного, свободного развития ребенка как важнейшего из условий формирования индивидуальности оказалась крайне трудной для реализации, особенно в массовой школе"9. (Хотя, заметим, именно эта идея привела спустя два с половиной столетия к возникновению феномена свободного воспитания.)

Гуманистический заряд педагогики Коменского остался нереализо­ванным. Западная цивилизация, вступившая на стадию развития инду­стриального общества, ориентировалась на иную культурную парадиг­му. Утверждение нового представления о природе и обществе, связан­ного с мануфактурным производством и растущим общественным раз­делением труда, привело к становлению *механистического мировоз­зрения,* что способствовало распространению взглядов на человека как на продукт воспитания и обучения, признанию определяющего влияния внешних воздействий на развитие человеческой психики. Этот подход обосновывал, в частности, *Дж. Локк* (1632-1704).

В эпоху Просвещения в теоретическом разуме утвердилось пред­ставление о всесилии интеллекта, познающего законы мира и переуст­раивающего его *на рациональной основе,* на основе достижений науч­но-технического прогресса. Пристальное внимание к педагогической проблематике объяснялось в XVIII в. верой в возможность преобразо­вания общества в соответствии с умопостигаемой природой человека, посредством просвещения народа, выращивания "новой породы лю­дей", способной организовать социальную жизнь на началах разума и справедливости. Это предполагало обоснование идеи *воспитуемости человека,* поиск практических путей реализации просветительных за­мыслов. Обсуждая эти проблемы, идеологи Просвещения признавали важность, с одной стороны, "индивидуального полюса природности", "абсолютно естественного", как бы даваемого людям от рождения их телесной и психической организацией, который необходимо развить и реализовать, а с другой - общественный полюс "второй искусственной природы" человека, возникающий в результате его общественной жизни (которая, в идеале, должна строиться на началах разумного договора).

В эпоху Просвещения дальнейшее развитие и широкое распростране­ние получили идеи Дж. Локка о всесилии воспитания. Так, *К.А. Гельвеций* (1715-1771) писал в трактате *"О человеке":* "В человеке я рассматривал ум, добродетель и дарование как продукт воспитания... Воспитание де­лает нас теми, чем мы являемся"10.

В противоположность ему *Ж.-Ж. Руссо* (1712-1778) сосредоточил теоретический поиск на проблеме развития "естественной природы". Поставив в центр своих воззрений *естественного природного человека,* Руссо, в отличие от идеологов Просвещения, отказался видеть прямую зависимость развития нравственности и гражданственности от прогрес­са наук и искусств. Он уловил и отразил в своем творчестве ту опас­ность, которую несла в себе грядущая индустриальная цивилизация, обезличивающая человека и превращающая его в "винтик" производст­венной и государственной машины. Руссо в своей педагогической кон­цепции предвосхитил кризис той образовательной традиции, которая в его эпоху, как и многие десятилетия спустя, безусловно, доминировала в генотипе Западной цивилизации, а также наметил пути преодоления этого кризиса.

Содержание того идеала "природы", который Руссо противопоста­вил всей культуре вообще, и особенно рассудочной культуре современ­ного ему XVIII в., составляла *свободная и цельная личность.* Реализа­цию своего идеала Руссо связывал с необходимостью "естественного воспитания". "Задача такого воспитания, - писал в начале нашего сто­летия русский педагог СИ. Гессен, - создать человека. Этим новое воспитание отличалось от старого, ставившего себе целью подготовку к какой-нибудь профессии или к какой-нибудь школе. Средство этого воспитания - свобода, или, что то же, исключительно природная жизнь, протекающая вдали от культуры с ее искусственностью и механично­стью... *Уметь ничего не делать с воспитанником* ( выделено мною. -Г.К)*-* вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя"11. Утвер­ждая самобытность и самоценность детского возраста, доказывая, что "в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке - ребенка", Руссо резко критиковал то воспитание, "которое настоящим жертвует для не­известного будущего, которое налагает на ребенка всякого рода оковы и начинает с того, что делает его несчастным, чтобы подготовить ему вдали какое-то воображаемое счастье, которым он, вероятно, никогда не воспользуется"12.

Руссо исходил из установки, что воспитатель, осуществляя педаго­гические функции, ни в коем случае не должен *навязывать свою волю* ребенку; он может лишь *способствовать естественному росту* ребенка, создавать условия для его развития, организовывать ту воспитывающую и обучающую среду, в которой ребенок сможет самостоятельно накапливать жизненный опыт, обретать самостоятельность и свободу, реализовывать свою "добрую природу". Ставя в центр образования ребенка "науку об обя­занностях человека", Руссо указывал на искусственность противопоставле­ния обучения и воспитания, подчеркивая при этом, что задача педагога за­ключается не в том, чтобы давать питомцам готовые истины, а в том, что­бы помогать им, находить их самостоятельно. Он писал: "Вы отличаете учителя от воспитателя - новая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника? Одну лишь науку предстоит преподать детям - науку об обязанностях человека. Наука эта едина, и... она неделима. Впро­чем, преподавателя этой науки я назвал бы скорее воспитателем, чем учителем, так как ему надлежит больше руководить, чем обучать. Он не должен давать правил: он должен заставлять находить их"13.

В обучении важно не столько приспосабливать знания к уровню ученика, сколько соотносить их с интересами ребенка, его опытом, ко­торый содержит в себе предпосылку их актуализации. Руссо видел яв­ное противоречие между формированием человека-гражданина и вос­питанием "естественного человека", взирающего на мир собственными глазами, чувствующего то, что ему подсказывает его сердце, зависяще­го исключительно от собственного разума, а не от власти авторитета. "Жить - вот ремесло, которому я хочу учить его,- подчеркивал Руссо. - Выходя из моих рук, он не будет - соглашаюсь в этом - ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет, прежде всего, челове­ком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобно­сти, так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба ни переме­щала его с места на место, он всегда будет на своем месте"14.

Руссо в полном объеме поставил вопрос о *воспитании человека -* именно человека, а не судьи, не солдата, не священника. Обучая ребен­ка "ремеслу жизни", учитель не должен предрешать его судьбу. Если наиболее активные из современников Руссо, отмечает французский ис­следователь М. Соэтар, "вдохновленные идеалами воспитания, стреми­лись "создать систему воспитания", а знаменитые интеллектуалы соби­рались с помощью воспитания сформировать нового человека-гуманиста, доброго христианина, джентльмена или добропорядочного гражданина, то Руссо решительно отказался от какого-либо трафарета в воспитании, провозгласив, что ребенок должен стать тем, чем ему предписано быть судьбой"15.

В концепции Руссо, обстоятельно изложенной им в романе *"Эмиль, или О воспитании"* (1762), содержались практически все основные идеи, присущие педагогике свободного воспитания. Требуя следовать "порядку природы" в ходе постепенного воспитания человека, он под­черкивал, что ничто не может привести педагога к успеху, "кроме хо­рошо направленной свободы"16. Руссо требовал отказаться от попыток решить судьбу ребенка за него самого, лишая его тем самым выбора и мешая его естественному развитию. Это со всей остротой ставило не только вопрос о поисках принципиально новых путей и способов педа­гогической организации развития человека, но и проблему *личной от­ветственности человека за свои дела и поступки.*

Первую серьезную попытку реализации некоторых важнейших идей Руссо предприняли в последней четверти XVIII-начале XIX века немец­кие педагоги-филанропинисты *КБ. Базедов* (1724-1790), *Х.Г. Зальцман* (1744-1811), *Э.Х. Трапп* (1746-1818) и др., создавшие *школы-фи­лантропины,* условия воспитания, в которых - в сравнении с обычными учебными заведениями - значительно более соответствовали природе детей. В работе *"Обращение к друзьям человечества и состоятельным немцам"* (1768), написанной под влиянием идей "Эмиля", И.Б. Базедов призвал открывать новые школы, действующие в духе установок Руссо. Первый филантропин был создан им в г. Десау в 1774г. Его главной за­дачей провозглашалось формирование "целостных" и "естественных" людей, способных к гражданской деятельности и обретению личного счастья. Подобные цели ставили перед собой и другие филантропины, созданные в Германии и Швейцарии и конце XVIII в.

Огромное влияние идеи Руссо оказали и на педагогическое творче­ство *КГ. Песталоцци* (1746-1827), с деятельностью которого связан целый этап в развитии гуманистической воспитательно-образовательной тради­ции. Песталоцци утверждал, "что в природе каждого человека изна­чально таятся силы и средства, достаточные для того, чтобы он мог создавать себе удовлетворительные условия существования; что пре­пятствия, противостоящие в форме внешних обстоятельств развитию врожденных задатков и сил человека, по природе своей преодолимы"17. Он пришел к выводу, что "совокупность средств искусства воспитания, применяемых в целях природосообразного развития сил и задатков че­ловека, предполагает если не четкое знание, то, во всяком случае, живое внутреннее ощущение того пути, по которому идет сама природа, раз­вивая и формируя наши силы"18.

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.

Песталоцци требовал строить взаимоотношения между воспитате­лем и ребенком на гуманной основе, суть которой, по его мнению, сво­дилась к признанию *свободы и независимости детской личности.* Вос­питание, по Песталоцци, должно заложить в каждом человеке чувство собственного достоинства и свободы. При этом он придавал исключи­тельно большое значение приобщению детей к опыту предшествующих поколений: суть образования, с его точки зрения, состоит в постижении ребенком принципов познания и способов познавательной, деятельно­сти; только оно и способно обеспечить реальное развитие творческих потенций человека. Возбудить в ребенке стремление к свободному и независимому существованию, по убеждению Песталоцци, можно, лишь развивая в органическом единстве "ум, сердце и руку" человека как целостного мыслящего, чувствующего и действующего существа.

Ребенок, считал Песталоцци, должен как бы *сам творить себя,* осознавая свои индивидуальные способности по мере роста и развития; воспитание же здесь превращается лишь в *способ обеспечения лично­стной независимости.* Песталоцци, по словам одного из исследовате­лей его творчества, попытался 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; фактически его теория воспитания предлагала "решение парадокса Руссо, в рамках которого считалось невозможным одновременно формировать "естественного" человека и гражданина19. В отличие от Руссо Песталоцци перешел от умозрительной разработки проблем воспитания к созданию практиче­ских, ориентированных на широкое применение методик, тем самым, усилив влияние гуманистической педагогической традиции.

К естественному ходу развития ребенка пытался приблизить воспи­тание современник Песталоцци, немецкий религиозный философ и пе­дагог *Ф. Шлейермахер* (1768-1834). Отказываясь рассматривать чело­века как продукт воспитания, он видел смысл педагогической деятель­ности в "охранении", сопровождении детей, в выборе их окружения и участии в происходящих в их жизни событий. Для Шлейермахера зада­ча воспитания заключалась в поддержании позитивных влияний на ин­дивидуальное и социальное развитие ребенка и противодействии нега­тивным влияниям.

Предоставить человеку возможность свободного проявления его ду­ховной сущности стремился, разрабатывая свою педагогическую кон­цепцию, последователь Песталоцци *Ф. Фребель* (1782-1852), отстаивавший идеал воспитания свободной, мыслящей, самостоятельной лич­ности. Задача воспитания, по Фребелю, заключается в создании усло­вий для реализации того духовного начала, которое заложено в каждом человеке от рождения. Именно Фребель сформулировал великий прин­цип гуманистической педагогики XIX столетия: "Придите, будем жить для наших детей!"

Однако на практике процесс становления массовой школы на Западе в XIX в. проходил отнюдь не под знаком реализации той гуманистиче­ской тенденции, которая все более усиливалась в педагогической тео­рии. На характер массовой школы особенно большое влияние оказали идеи *И.Ф. Гербарта* (1778-1841). Система Гербарта - 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. Педагогика Гербарта в своих сущностных чертах соответствовала характеру того общества, которое формировалось на Западе в первой половине XIX в., поэтому она интенсивно проникала в практику массо­вой школы.

В середине ХГХ в. капиталистические отношения в Западной Европе стали всеохватывающими - сформировалось то, что можно назвать *бур­жуазной цивилизацией,* обществом индустриального типа. Изменения за­тронули и сферу образования и воспитания: в этот период буржуазная мас­совая школа (как средняя, так и начальная) и связанная с ней педагогиче­ская идеология (предполагающая ориентацию на изолированного индиви­да, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность и вклю­чающих человека в безличный государственный порядок) получили повсеместное распространение.

Наиболее последовательно и откровенно эту позицию формулировал *Г. Гегель* (1770-1831), утверждавший необходимость подавления и отчуж­дения личности ради высших государственных целей. По его мнению, на­учное образование, воздействуя на дух человека, отделяет его от природно­го бытия, вырывает из *несвободной* сферы чувств и влечений и заставляет мыслить; начиная осознавать свои поступки, индивид освобождается и благодаря этому достигает власти над непосредственными представлениями и ощущениями. Эта свобода, по Гегелю, и есть формальная *ос­нова нравственного поведения.*

Не только формальная школьная наука, отчуждающая личность от самой себя, но и военная муштра, согласно Гегелю, способствует раз­витию духа, так как противостоит природной лени и рассеянности и вынуждает точно выполнять чужие распоряжения. Отчужденный с по­мощью формальной выучки от самого себя человек приобретает спо­собность изучать любую чуждую ему науку, любой незнакомый навык. Через отчуждение личность отрывается от конкретного, освобождается от его власти и получает способность воспринимать общее, жить инте­ресами государства и общества. Нельзя не заметить, что Гегель абсо­лютизирует "общее" и идеализирует отчуждающее воздействие органи­зованного по безличным рационалистическим законам школьного по­рядка.

В середине XIX в., когда построенное почти "по Гегелю" массовое образование начинает работать в полную силу, оказывается, что вместо того, чтобы в соответствии с гегелевским рецептом органически слить­ся с "общим", с государственным "целым", личность безнадежно теря­ется в нем, утрачивает вместе с ощущением индивидуального своеоб­разия и смысл собственного существования. В XIX в. пути преодоления этой антиличностной тенденции в широком социально-педагогическом контексте искали социалисты-утописты, вслед за ними марксисты, дея­тели рабочего и социалистического движения. Усилились попытки со­хранить индивидуальное начало личности, спасти ее от растворения в обезличенной действительности посредством обращения к иррациона­лизму, найти рационально-утилитарные пути развития личности (пози­тивизм).

В 50-е гг. XIX в. выдающийся представитель английского позити­визма Г. *Спенсер* (1820-1903) выступил с серией статей, в которых рез­ко критиковал формализм и догматизм современного ему образования, требуя сделать его *полезным для индивида.* Он отстаивал приоритет ин­тересов отдельной личности, доказывал необходимость строить обуче­ние на основе самодеятельности учащихся, подчеркивал роль и значе­ние накопления ребенком *личного опыта* как важнейшего средства его обучения.

Во второй половине XIX в. в педагогическом мировоззрении наме­тился существенный сдвиг, связанный с развернувшейся на рубеже ХГХ-ХХ вв. *"педоцентристской революцией".* Она стала закономер­ным следствием развития идеи, высказанной Коменским, а затем под­хваченной Руссо и Песталоцци - педагогический процесс должен быть направлен на развитие "природных дарований" детей, на обеспечение естественного роста и развития ребенка, на раскрытие заложенных в нем от рождения потенций. Такой подход исключал авторитаризм в позиции педагога, превращал его в помощника ребенка, организующего среду, в ко­торой тот формируется, и направляющего развитие ребенка в соответствии с его природой.

Хотя эти идеи давно витали в воздухе, только на рубеже ХГХ-ХХ вв. они получили прочное антропологическое обоснование. Это произошло, прежде всего, благодаря бурному развитию психологического знания, рас­крывшего механизмы формирования и функционирования психических процессов. Все большее количество сторонников начинала завоевывать идея о необходимости изучения "естественных проявлений детей", природа которых изначально активна, и организации в соответствии с этим воспи­тательной деятельности.

Кредо новой педагогики выразил *Д. Дьюи* (1859-1952), американ­ский философ и социолог, психолог и педагог. Он писал: "В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это - перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был переме­щен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, во­круг которого вращаются средства образования; он - центр, вокруг которо­го они организуются... В школе жизнь ребенка становится все опреде­ляющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ре­бенка, - здесь центр. Обучение? Конечно, но жизнь на первом месте, а обучение только при содействии этой жизни и для нее"20.

Педоцентризм по-новому переосмыслил само понятие воспитания, отказавшись от классической для западной педагогики трактовки его как гармонического развития личности. Английский педагог и психо­лог *А*.*Бэн* (1818-1903) связал понимание воспитания с пониманием ин­дивидуальности воспитуемого, признанием присущего только и исклю­чительно ему пути к счастью. Тем самым провозглашался плюрализм в определении объема и качества содержательного наполнения воспита­ния, ориентированного, прежде всего на конкретного ребенка, его ин­дивидуальные потребности и возможности, мотивы и интересы.

Развертыванию педоцентристской революции способствовала та социальная ситуация, которая к началу XX столетия сложилась на Западе. Индустриальная цивилизация открывала новые материальные перспек­тивы развития человека и общества, прогресса науки и техники, подъе­ма культуры и образования. Однако она несла в себе и тенденцию к резкому отчуждению человеческой личности. Индустриальное общество искажало процесс становления индивидуально-личностной субъек­тивности. Человек превращался в "винтик" социальной и производст­венной машины, в функциональный придаток техники, оказывался "встроенным" в программы рациональной организации общественной и производственной жизни. Личность в индустриальном обществе стано­вилась одним из видов сырья: все связанное с душевными пережива­ниями допускалось лишь при условии, что оно полезно для цели, реа­лизуемой социальной и производственной машиной. В этих условиях господствующим типом образовательного учреждения продолжала ос­таваться гербартианская "школа учебы".

Антиличностным тенденциям индустриальной цивилизации проти­востояли либерально-демократические традиции западного гуманизма, тем более что укреплявшийся буржуазный строй, наряду с отчуждени­ем личности, нес в себе стремление к укреплению гражданского обще­ства, правового государства, демократических свобод, стимулировал проявление инициативы, творческой активности и самостоятельности людей. Запад в своих духовных исканиях все в большей степени уст­ремлялся к образованию, как к механизму, способствующему преодо­лению негативных черт индустриальной цивилизации, помогающему человеку реализовать свою подлинную природу, обрести индивидуаль­ность. Одновременно нарастало недовольство гербартианством, отры­вавшим педагогику от субъекта воспитания, впадавшим в авторитаризм и интеллектуализм, далеко не в полной мере учитывавшим активный характер природы человека, новые грани которой открывались в свете последних достижений человекознания и особенно психологии.

Наиболее радикальные 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 - *"Исходя из ребенка"-* сфор­мулировала шведская писательница и педагог Э. *Кей* (1849-1926).

В своей книге *"Век ребенка"* (1899) Э. Кей выдвинула ряд идей, сущностно важных для понимания особенностей педагогики свободно­го воспитания. Во-первых, связывая все изменения в обществе с изме­нениями человеческой природы, она подчеркивала, что "изменение это произойдет тогда, - и только тогда, - когда во всем человечестве про­будится сознание "святости будущего поколения". Это пробудившееся сознание, - продолжала Э. Кей, - поведет к тому, что новое "поколе­ние", его происхождение, заботы об его воспитании сделаются не только главными, центральными задачами общественной жизни, вокруг ко­торых будут группироваться нравы, законы, учреждения, но они сде­лаются исходной точкой зрения, с которой будут рассматриваться все другие вопросы и приниматься решения"21. Во-вторых, Э. Кей выдвину­ла **главный принцип педагогики свободного воспитания**,требуя от педа­гога "спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие об­стоятельства и обстановка поддерживали работу природы "22.

У истоков педагогики свободного воспитания, набравшей силу к на­чалу XX столетия, стоял *Л.Н. Толстой* (1828-1910). В 60-70 гг. XIX в., на волне подъема русского освободительного движения в пореформен­ной России, Толстой разработал принципы *новой педагогики,* разитель­но отличающиеся от привычных для того времени стереотипов. С.Н. Дурылин, один из теоретиков свободного воспитания начала XX в., видел "величайшее значение Толстого-педагога, прежде всего и главнее всего в том, что он с гениальной смелостью провозгласил основной принцип новой педагогики - клич нового освободительного движения - свобода детям "23. ,

Утверждая, что образование должно находиться в руках общества, а не правительства. Толстой был убежден, что *образование есть потреб­ность всякого человека.* "Поэтому, - писал он, - образование может быть только в форме удовлетворения потребности. Важнейший при­знак действительности и верность пути образования есть удовольствие, с которым оно воспринимается. Образование на деле и в книге не мо­жет быть насильственно и должно доставлять наслаждение учащимся"24. При этом Толстой последовательно различал *воспитание* как стремле­ние одного человека сделать другого таким же, каков он сам, *как дей­ствие насильственное,* а потому незаконное и несправедливое, и *обра­зование как действие свободное,* а потому законное и справедливое.

Из этой установки вырастала предложенная им концепция школы. Толстой доказывал, что все современные ему школы учреждались "не так, чтобы детям было учиться удобно, но так, чтобы учителям было удобно учить"25; школа же должна создаваться *для ребенка* и помогать его свободному развитию. "Под словом школа, - писал он, - я разумею в самом общем смысле сознательную деятельность образовывающего на образовывающихся, т.е. одну часть образования все равно как бы не выражалась эта деятельность... Невмешательство школы в дело образо­вания значит невмешательство школы в образование (формирование) верований, убеждений, характера образовывающегося. Достигается же это невмешательство предоставлением образовывающемуся свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованиями, которое он хочет воспринимать настолько, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно, и которого он не хочет"26. Учитель, действуя в школе, ни в коем случае не должен переступать пределов образования, т.е. свободы, и заниматься воспитанием, т.е. насилием над ребенком. Поэтому *школа должна заниматься только передачей зна­ний* и иметь своей целью приобщение детей к науке, а не воспитанием их убеждений, верований и характера. Толстой был убежден, что наука сама по себе в своем содержании не несет никакого воспитывающего элемента; он заключается в том, *как* учитель относится к науке (учеб­ному предмету) и к учащимся.

Как справедливо отмечает С.Ф. Егоров, "свобода образования и воспитания для Толстого- это гносеологический и моральный прин­цип, вытекающий из внутренних закономерностей познавательной дея­тельности и реализуемый в практике обучения, антитеза авторитарной педагогике, требование гуманного отношения к ученику. Познание мо­жет быть только свободным. Без этого условия активность, самодея­тельность, последовательность, систематичность и все остальные пра­вила традиционной классической педагогики не имеют силы, лишаются смысла и значения... Обобщенное знание невозможно просто "пере­дать", навязать ученику вопреки его желанию. Учащийся должен при­ложить собственное усилие, проявить самостоятельную и познаватель­ную активность, руководствуясь собственной свободной волей"27.

Толстой был искренне убежден в том, что ребенок намного ближе, нежели взрослый, стоит к тем идеалам гармонии, правды, красоты и добра, до которых его хотят возвести. И именно поэтому учить и вос­питывать ребенка в традиционном смысле просто невозможно - ему надо лишь предоставлять материал, чтобы он мог "пополняться гармо­нически и всесторонне", а также создавать условия для свободного са­мовыражения. В работах 60-70-х гг. XIX в. Толстой не просто говорил о необходимости следовать в образовании природе ребенка, обеспечи­вая условия для его естественного развития, не просто ставил вопрос о границах педагогического руководства процессом становления челове­ка, но заявлял о *принципиальной недопустимости навязывания учите­лем своей* (пусть и разумной) *воли детям.* Тем самым Толстой со всей возможной остротой поставил проблему предельной свободы самооп­ределения ребенка в ходе его развития.

Взгляды Толстого 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* (1870-1952) - один из наиболее авторитет­ных лидеров свободного воспитания.

Мария Монтессори была убеждена, что "воспитание должно быть наукой и помощью в жизни"; она доказывала, что "воспитание зависит от веры в роль ребенка и от уверенности, что внутри ребенка заключена способность развиться в существо, немного нас превосходящее. Он бу­дет способен не просто жить лучшим образом, чем мы, но будет и единственным человеком, кто сможет указать нам этот путь"28.

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 отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воз­действии на ребенка, противопоставляя ему проблему организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Она требовала одного - *предоставить ребенка самому себе,* не препятствовать ему в его выборе, в его самостоятельной работе. И дисциплину Монтессори трактовала как активность, которая контролируется и регулируется са­мим ребенком и предполагает неподвижность, которая определяется им самим, а не налагается "извне" педагогом. Смысл метода, разработан­ного Монтессори, заключается в том, чтобы "принудить" ребенка к *са­мовоспитанию,* к *самообучению,* к *саморазвитию.* Задача воспита­теля - помочь ему организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать собственную природу. "Новая проблема, - писала Мария Монтессори, - заключается, прежде всего, в следующем, организовать среду, соответствующую потребности ребенка..."29

Важнейшей составной частью метода Монтессори стали разрабо­танные ею "золотые материалы", которые, становясь элементом педагогизированной среды жизни ребенка, выражали систему элементов че­ловеческого бытия. Осваивая их, овладевая взаимосвязями между ни­ми, дети вступали в мир человеческой культуры, осваивали опыт пред­шествующих поколений, формировали у себя способность к творче­скому синтезу этого опыта.

Стандартизированные педагогические материалы позволили Марии Монтессори реализовать принцип *автодидактизма,* добиться того, чтобы дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как за­думал воспитатель. Эти материалы (клавишные доски, числовые штан­ги, рамки с застежками, кубы-вкладыши и т.п.) были устроены так, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, при­обретая знания и, что самое главное, упражняя собственную актив­ность. Дидактические материалы служили важнейшим средством сен­сорного воспитания детей, которое, по мнению Марии Монтессори, со­ставляет основу обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Оценивая вклад М. Монтессори в педагогику, Б.М. Бим-Бад подчер­кивает, что она "продемонстрировала огромную эффективность так на­зываемого естественного обучения, т.е. обучения, состоящего в надле­жащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, ближайшую среду их жизнедеятельности"30. Монтессори стремилась обеспечить свободу учащихся в их самопроизвольных, непосредствен­ных проявлениях, призывая учителей выстраивать педагогический процесс, прежде всего исходя из наблюдений за этими проявлениями.

Аналогичную идею отстаивал и другой видный представитель сво­бодного воспитания - немецкий педагог *Л. Гурлитт* (1855-1931). Он подчеркивал, что новая педагогика должна основываться исключитель­но на наблюдениях над ребенком. Только это, по его мнению, может дать возможность правильно руководить детским развитием. *Правиль­но руководить* - значит давать возможность запасаться опытом, укреп­лять веру в собственные силы, в собственную врожденную природу.

Воспитатель, по Гурлитту, 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. При этом Гурлитт отмечал: "Мы требуем воспитания, которое согласуется также с производительной жизнью страны и делает молодежь дельной и пригодной для этой жизни во всех отношениях. Мы хотим, чтобы ежедневный опыт был живой почвой всех наставлений и чтобы все, чему научается ребенок, находило также свое полезное применение в жизни. Мы относимся к культуре не как к противоположности природы, а как к ее улучшению и возвышению, и служим ей, поэтому с полной преданностью, но служим разумно. Она должна давать возможность человеку развиваться индивидуально и по тому закону, который родился вместе с ним"31.

Другой представитель свободного воспитания в Германии, *Г. Шаррелъман* (1871-1940), предлагал строить учебный процесс в школе на актуальных интересах учащихся. Он считал, что ученики (по крайней мере, в начальной школе) должны осваивать учебный матери­ал через свои личные переживания.

Педагогика свободного воспитания в начале XX в. получила рас­пространение не только на Западе, но в России. Ее представители груп­пировались вокруг журнала *"Свободное воспитание",* издававшегося в 1907-1918 гг. под редакцией *И.И. Горбунова-Посадова* (1864-1940).

Сторонники свободного воспитания в России, среди которых особое место принадлежало *К.Н. Вентцелю* (1857-1947), были значительно более последовательны в реализации своих педагогических императивов, чем многие их единомышленники на Западе. Так, например, М. Монтессори, несмотря на стремление обеспечить свободное развитие при­роды детей, отстаивала необходимость их воспитания исключительно в духе католицизма. Вентцель же признавал право самоопределения ре­бенка во всех сферах жизни, в том числе и в религиозной.

Вентцель был одним из наиболее ярких представителей педагогики свободного воспитания. Рисуя свой идеал, он подчеркивал, что участ­ники педагогического процесса должны быть равноправными членами одного целого, "которое назовем воспитательным и образовательным общением людей друг с другом, должны одинаково подчиняться тем законам, которые вытекают из условий этого воспитывающего общения. Сделать эти условия ясными для воспитанника и воспита­теля и тем достигнуть свободного подчинения каждого из них этим ус­ловиям - вот все, чего надо добиться... При воспитании в том виде, как оно теперь практикуется, ребенок- орудие, средство, но не самодов­леющая цель. Мы стремимся сделать его воплощением нашего идеала, мы готовим из него удобного члена того общественного порядка, в ко­тором мы живем и в котором, по нашему предположению, и ему при­дется жить. И здесь не делает разницы, будет ли этот общественный порядок называться феодальным, капиталистическим или как-нибудь иначе. Вместо того чтобы развивать волю в ребенке и довести это раз­витие до такой степени, чтобы он мог или свободно стать на сторону нашего идеала его свободным и сознательным выразителем, или, быть может, восстать против него и стать его противником, мы парализуем эту волю, мы сковываем ее тысячами всевозможных способов: из ре­бенка выходит не самобытный и оригинальный творец будущего, но самый пошлый и заурядный охранитель настоящего. Право личности нарушается самым грубым способом всей нашей системой воспитания, даже при самых лучших ее намерениях. До сих пор живой ребенок приносился в жертву разным системам воспитания и образования. Пора понять истинную роль, значение и пределы действия всяких систем, пора перестать делать из систем какое-то огромное кладбище, на кото­ром хоронятся все лучшие, молодые, пышные побеги жизни"32.

Вентцель соглашался с широко распространенной точкой зрения, что воспитание, несомненно, имеет своей задачей приобщить ребенка к богатейшему культурному наследию человечества, сделать его способ­ным к увеличению этого наследия и передаче потомкам. Однако глав­ное внимание он призывал уделять не наследству, а наследнику, живо­му человеку, дабы не превратить его в раба, орудие, средство культуры. "Но существующая система воспитания,- писал Вентцель,- об этом нисколько не заботится: она думает только о культуре, о наследстве, о дальнейшем безмерном увеличении этого наследия, а о наследнике, о ребенке, она совершенно забывает. Не человека, не личность она вос­питывает в ребенке, а привратника культуры, ее кладовщика, безраз­личный и бесформенный аппарат для хранения и дальнейшей передачи добытых результатов культурного развития человека... Пора, чтобы че­ловек стал не орудием, не средством культуры, а ее владыкой, господи­ном ее"33.

Вентцель призывал обратить особое внимание в воспитании на раз­витие воли, в широком смысле понимаемой им как активность челове­ка вообще. Главную педагогическую проблему он видел в *нравствен­ном воспитании.* Именно здесь, утверждал он, даже те педагоги, кото­рые решительно идут по пути умственного раскрепощения ребенка, впадают в догматизм. Но и в нравственной сфере ребенок должен опи­раться на свободное творческое развитие воли, а не подвергаться вну­шению, не подражать взрослым. "Если мы,- писал Вентцель,- напри­мер, исповедуем христианскую мораль, то пример такой жизни поведет к выработке человека, проникнутого принципами христианской морали. Но добродетельным каждый человек может и должен быть только в своем смысле. Только моя собственная добродетель, мною самим сво­бодно и творчески созданная, и есть истинная и настоящая доброде­тель. Всякая иная добродетель это - суррогат добродетели; всякая иная добродетель есть внешняя добродетель и в нравственном отношении не имеет никакой цены... Цель нравственного воспитания не "внушение добра", как его понимаем мы, воспитатели, не внедрение в детях путем подражания и других психических процессов чисто автоматического характера нашего нравственного идеала, а пробуждение в ребенке са­мостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравствен­ного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески переработанным в более высокие формы "34.

В 1917г. Вентцель пишет **"Декларацию прав ребенка"***.* В ней он провозглашает право каждого человека, рождающегося на свет, на сво­бодное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарова­ний, трактуя его как право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Ребенок, по "Декларации", во всех возрастах в своей свободе и правах равен взрослому человеку; свобода же заклю­чается в возможности делать все, что не наносит ущерба его собствен­ному физическому и духовному развитию и не вредит другим людям.

Казалось бы, крайний педоцентризм в воспитании неизбежно дол­жен был привести Вентцеля к индивидуализму в педагогике. Однако произошло прямо противоположное. Вентцель не только ставил задачу воспитать человека, способного усовершенствовать общество на прин­ципах добра и справедливости, но и рассматривал личность как неотъ­емлемую часть всеобщего целостного Космоса, исходя из органическо­го единства Человека, Человечества и Вселенной. В 20-е гг. Вентцель стал одним из основоположников *космической педагогики,* к идее кото­рой пришли и некоторые другие идеологи свободного воспитания, на­пример, Мария Монтессори.

Идеи свободного воспитания, распространившиеся на Западе и в России в начале XX столетия, оказывали воздействие на педагогиче­ский поиск не своим массовым характером, не широким проникнове­нием в практику (число образовательно-воспитательных учреждений, работающих в русле свободного воспитания, всегда было очень неве­лико), а остротой постановки важнейших педагогических проблем, обостренным гуманистическим истолкованием противоречивого развития детской личности. Какие же сущностные черты были характерны для свободного воспитания в целом?

**Во-первых***,* по словам русского педагога и религиозного философа В.В. Зеньковского, представителям свободного воспитания присуща "вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к рас­крытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ре­бенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воз­действия, устранение всякого авторитетного начала в взаимоотноше­нии взрослых и детей, предоставление полного простора самодеятель­ности и инициативе ребенка, - все это - педагогические переложения идей Руссо о "радикальном добре" детской природы и о благоприятном значении полной свободы в естественном цветении детской души"35.

**Во-вторых***,* идеологов свободного воспитания отличает установка, согласно которой в основе полноценного развития личности лежит на­копление ею *собственного опыта,* внутренних переживаний, на базе которых осуществляется становление его человеческих качеств и свойств.

**В-третьих***,* характернейшей чертой свободного воспитания была ставка на *внутреннюю активность ребенка,* которая служит важней­шей движущей силой его "самостоятельного вхождения в жизнь". Ав­торитарная позиция воспитателя в педагогическом процессе исключа­лась изначально. Учитель, наставник представал лишь как помощник ребенка, организатор той среды, в которой он живет, развивается, реа­лизует свой потенциал, накапливает опыт.

**В-четвертых***,* сторонники свободного воспитания крайне отрицательно относились к большинству педагогических традиций, накопленных миро­вой педагогикой к началу XX в., критикуя их за авторитаризм, насилие над природой ребенка, непонимание детской души.

И, наконец, **в-пятых***,* представители свободного воспитания видели пороки и язвы современного им общества и считали, что главное сред­ство его преобразования связано с созданием условий для реализации "доброй природы" человека; при этом они утверждали, что принятая практика воспитания и образования подрастающих поколений в прин­ципе препятствует этому.

Практическая реализация идей свободного воспитания столкнулась с рядом трудностей. Прежде всего, отсутствовало должное методиче­ское обеспечение. Ни одному представителю свободного воспитания, за исключением, пожалуй, М. Монтессори, не удалось разработать и распространить полноценную методику, в полном объеме отвечающую их педагогическим идеалам. Воспитательные и образовательные учре­ждения, которые создавались деятелями свободного воспитания, как правило, успешно функционировали лишь тогда, когда их возглавлял талантливый приверженец данного направления (например, такой, как А. Нил). Кроме того, они требовали очень больших материальных за­трат и, что самое важное, безграничной преданности делу и самоотдачи всего педагогического коллектива, члены которого должны были пол­ностью отрешиться от традиционных, привычных целей, форм, мето­дов и средств воспитания и образования. Все это в совокупности от­нюдь не способствовало практическому распространению идей сво­бодного воспитания, хотя, несомненно, они оказывали огромное влия­ние на гуманистический педагогический поиск.

Наследие свободного воспитания резко актуализировалось с 50-60-х гг. XX в., когда общество, вступив на путь движения к постинду­стриальной цивилизации, обратилось к *личностному началу* в человеке, освобождающему последнего от единообразия, стандартизации и уни­фикации производственной и социальной жизни.

Одна из важнейших тенденций, характерных для различных педаго­гических направлений постиндустриальной эпохи, связана со стремле­нием придать образованию личностно-ориентированный характер, пре­одолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс ос­воения учащимися знаний, умений и навыков эмоционально окрашен­ным. В этой связи все большую роль начинают играть установки и кон­кретные методики "гуманистической педагогики" (К. Роджерс, Р. Барт, Ч. Ратбоун), в наиболее явном виде продолжающей сегодня традиции свободного воспитания.

Современный отечественный исследователь В.Я. Пилиповский вы­деляет следующие основные позиции сторонников "гуманистической педагогики", которые они формулируют в наиболее рациональной и дидактически целенаправленной форме36. Во-первых, наличие в школь­ных программах эмоционально стимулирующей школьной учебной среды; уделение пристального внимания инициативе учащихся в по­знавательной деятельности, междисциплинарным подходам, соотноси­мым с "человеческими нуждами", саморегуляции и "свободе с чувством ответственности". Во-вторых, подчеркнутый акцент на атмосферу теп­лоты, эмоциональной искренности, взаимной приязни, в которой долж­но проходить обучение; стремление установить конструктивные межличностные отношения в классе, взаимное уважение и доверие между учителем и учащимися. В-третьих, структурирование учебного процес­са учителем и учащимися на "солидарной основе", которая принимает­ся обеими сторонами. В-четвертых, ограничение роли учителя ролью консультанта и "источника знаний", всегда готового прийти на помощь учащимся. В-пятых, создание для каждого учащегося реальных воз­можностей выбора "познавательных альтернатив" и стремление учите­ля поощрить детей к самореализации в форме, которая определяется их уровнем развития. В-шестых, стремление оценить образовательные программы с точки зрения максимальной возможности развития по­тенциала и стимулирования творческих способностей учащихся (при этом сущность процесса учения понимается как накопление субъектив­ного опыта познания, пронизывающего человеческую жизнь, обогаще­ние его все новыми и новыми гранями). В-седьмых, совместное обсуж­дение учителем и учащимися проблем познавательного прогресса и способов его оценки, отказ от использования оценки как формы давле­ния на учащихся.

Особый интерес наследие свободного воспитания представляет се­годня для российской педагогики, в развитии которой с конца 20-х гг. пре­обладали авторитарные тенденции. Принятый современной отечест­венной системой образования курс на гуманизацию, "возвращение" в педагогику ребенка вновь актуализирует идеи Л.Н. Толстого и Э. Кей, М. Монтессори и Л. Гурлитта, Г. Шаррельмана и И.И. Горбунова-Посадова, К.Н. Вентцеля и других представителей педагогики свобод­ного воспитания.

**Cноски**

1*Печ.* *по*: Свободное воспитание: Хрестоматия. / Сост. Г.Б. Корнетов.М, 1995. С. 5-33.

2*Цит. по*: Саффанж Ж.Ф*.* Александр Сатерфенд Нейлл // Перспективы 1989. № 2. С. 139.

3*Платон.* Теэтет. // Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 201-202.

4*Квинтилиан Марк Фабий.* О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педа­гогики. М, 1935. Т. 1.С. 58.

5*Гуревич* *П.С.*, Фролов И.Т*,* Философское постижение человека // Человек: мыслите­ли прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир - эпоха Про­свещения. М., 1991. С. 11.

6*Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. М, 1984. С. 105-106.

7*Баткин Л.М.* Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М, 1989. С. 3, 5, 6.

8*Никандров Н.Д.* На пути к гуманной педагогике // Советская педагогика. 1990. №9. С. 42.

9*Степашко Л. А.* Человек в концепции Я.А. Коменского // Педагогика. 1992. № 5-6. С. 86-87

10*Гельвеций К.А.* О человеке // Соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 2. С. 12, 506.

11*Гессен И.С.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Берлин, 1923. С. 44,45.

12*Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // *Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч.: В 2 т. М, 1981. Т. 1.С. 78, 76.

13*Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч. С. 43-44.

14*Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч. С. 30-31.

15*Соэтар М.* Жан-Жак Руссо // Перспективы. 1992. № 1-2. С. 157.

16*Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч. С. 85, 94.

17*Песталоцци И.Г.* Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразующего метода воспитания // *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 94-95.

18*Песталоцци И.Г.* Лебединая песня // Там же. С. 211.

19*Сетар И.* Иоганн Генрих Песталоцци // Перспективы. 1985. № 3.

20 *Дьюи Д.* Школа и общество / Пер. с англ. М.; Пг., 1923. С. 40-41, 42.

21*Кей Э.* Век ребенка / Пер. со шведск. М., 1910. С. 2.

22*Кей Э.* Век ребенка / Пер. со шведск. М., 1910. С. 87.

23*Дурылин С.Н.* Л.Н. Толстой и свободное воспитание // Свободное воспитание. Вып. 4. М„ 1993. С. 1.

24*Толстой Л.Н.* Проект устава учебных заведений // *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989. С. 45-46.

25 *Толстой Л.Н.*О народном образовании. // Там же. С. 61.

26*Толстой Л.Н.* Воспитание и образование // Там же. С. 228.

27*Егоров С.Ф.* Лев Николаевич Толстой // Перспективы. 1989. № 3. С. 136.

28*Монтессори М.* Воспитание и демократия // Педагогика Марии Монтессори: Курс лекций. / Пер. с англ. М., 1993. Ч. 2. С. 35.

29*Монтессори М.* Значение среды в воспитании // Русская школа за рубежом. Вып. 17. Пра­га, 1926. С. 419.

30*Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994. С. 14.

31*Гурлитт Л.* О воспитании / Пер. с нем. СПб., 1911. С. 51-52.

32*Вентцель К.Н.* Освобождение ребенка. М., 1923. С. 14, 7,10.

33*Вентцель К.Н.* Культура и воспитание // Свободное воспитание. М, 1992. Вып. 1. С.3

34*Вентцель К.Н.* Нравственное воспитание и свобода // Этика и педагогика творче­ской личности: В 2 т. М., 1912. Т. И. С. 570-571.

35*Зеньковский В.В.* Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960.

36*Пилиповский В.Я.* Неогуманистические идеи в западной педагогике // Педагогика. 1993. №6. С. 101.