**Оглавление**

1. Свободное воспитание в истории отечественной педагогики: Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой

2. Педагогическая теория Ж.Ж. Руссо

2.1. Общественно-политическое положение во Франции в середине XVIII в. и философия просветителей

2.2. Свободная педагогика Ж.-Ж. Руссо

3. Идея свободного воспитания Л.Н. Толстого

Заключение

Список использованных источников

**1. Свободное воспитание в истории отечественной педагогики: Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой**

Проблема свободного воспитания насчитывает более чем двухвековую историю, если считать что у ее истоков стоит Ж.-Ж. Руссо. Данное определение исторических рамок имеет условный характер, и мы в полной мере согласны с позицией Г.Б. Корнетова, который считает, что истоки свободного воспитания отчетливо прослеживаются в полисной демократии Афин У – 1У вв. до н.э. Однако нас в данном случае будет интересовать тот период развития свободного воспитания, когда оно оформилось в самостоятельное направление педагогической науки, т.е. со второй половины ХУШ века по настоящее время.

Идея свободного воспитания, выдвинута впервые в западноевропейской педагогике, начинает интенсивно разрабатываться в отечественной педагогике со второй половины Х1Х века, приобретая при этом свои специфические черты. Интерес педагогов при этом проявлялся как к самому процессу свободного воспитания, так и к истории его развития. Так, уже в начале прошлого столетия появляются труды С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, П.К. Каптерева и др., дающие характеристику состояния русской педагогической мысли в контексте свободного воспитания. Не пропадает интерес к данному предмету и в настоящее время: разные аспекты проблемы находят отражения, например, в работах В.А. Вейкшана, А.И. Пискунова, З.И. Равкина, в диссертационном исследовании Н.В. Самойличенко. Тем не менее, на наш взгляд, является интересным рассмотреть, как российские педагоги трактовали само понятие «свобода» в образовании.

Изначально в работах Ж.-Ж. Руссо, которые и определили стратегию развития данного направления, свобода трактуется как благо***.*** Анализ общественных процессов приводит его к мысли, что в общественном строе с жесткой социальной иерархией воспитание полезно лишь настолько, «насколько судьба согласуется со званием родителей; во всяком другом случае оно вредно» (5,30). Ж.-Ж. Руссо видит вредность традиционного воспитания в том, что оно ставит во главе угла те ценности, которые присущи современному обществу, характеризующемуся «полным растлением нравов». В романе «Эмиль, или О воспитании» мы читаем, что «воспитание вредно воспитаннику уже по тем предрассудкам, которыми оно наделяет его» (5,30). Данная сентенция имела место еще в «Рассуждениях о науках и искусствах», где автор отмечал, что люди, получившие традиционное воспитание «постоянно следуют обычаю, а не собственному разуму и не смеют казаться тем, что они есть на самом деле» (6, 24).

Человек может быть счастлив только в том случае, если может пользоваться свободой. Свобода же дается тогда, когда человек независим, довольствуется самим собой. Далее, рассматривая типы зависимости, Ж.-Ж. Руссо подчеркивает, что зависимость от вещей, опосредованная самой природой, по своей сути не связана с моралью, и поэтому не порождает пороков и не вредит свободе, а зависимость же от людей дает прямо противоположный результат.

Таким образом, Ж.-Ж. Руссо, говоря о свободе в образовательном процессе, в первую очередь подразумевает свободу от общественных предрассудков и учреждений.

В статье Л.Н. Толстого «Прогресс и определение образования» мы находим такие строчки: «Мне дела нет до Руссо и его обстановки, меня занимают только те мысли, которые он высказал, и поверять и понять его мысль я могу только мыслью» (6, 57). Не случайно, что свободу он вслед за своим предшественником определяет как критериум педагогики. Изучение зарубежного педагогического опыта, анализ состояния образования в России и собственный опыт работы с детьми позволили ему прийти к данной трактовке свободы.

Именно с позиции свободы он рассматривает сущность понятий воспитание, образование, обучение и преподавание. Из вышеперечисленных процессов истинно свободным Л.Н. Толстой считает только образование, поскольку потребность в нем, по его мнению, есть врожденное, природное качество человека. Что касается воспитания, то оно рассматривается как «принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим» (8,109). Так, в статье «Воспитание и образование» выделяются причины, обуславливающие необходимость воспитания:

– стремление родителей сделать детей такими же, как они сами, или такими, какими они хотели быть;

– стремление обратить и воспитать ребенка в своем учении во благо спасении его души;

– потребность правительства в соответственно воспитанных гражданах;

– потребности общества в «помощниках», «потворщиках» и «участниках».

Анализируя данные причины, Л.Н. Толстой видит в религии единственное разумное основание для воспитания; стремление родителей считает не справедливыми, но естественными, так же как и потребности правительства. Общественное воспитание, осуществляемое в учебных заведениях, по мнению автора, приносит самые вредные плоды. Исходя из этого, Л.Н. Толстой считает, что школа как общественный институт должна заниматься только образованием, которое, как отмечалось выше ненасильственно по своей сути. При этом, правда, он оговаривается, что сам процесс передачи научных знаний может оказывать воспитательное воздействие, если педагог истинно любит преподаваемую науку: «Хочешь наукой воспитывать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя и твою науку, и ты воспитаешь их…» (8, 231).

Как мы видим оба педагога, несмотря на несколько различные трактовки самого понятия свободы в образовании, полностью сходятся во мнении, что государство и общество не должны определять целевые установки в педагогическом процессе.

**Сравнивая теорию свободного воспитания Л.Н. Толстого и Ж. – Ж. Руссо**, известный ученый, педагог, философ С.И. Гессен отмечал: «Известно, что Толстой, начав с теории образования, кончил теорией жизни… Свобода не в «природе», а в «жизни». Этим отличается свободное образование Толстого от идеала свободного воспитания Руссо».

**2 Педагогическая теория Жан-Жака Руссо**

**2.1 Общественно-политическое положение во Франции в середине XVIII в. и философия просветителей**

В середине XVIII в. система феодальных порядков, господствовавшая во Франции, пришла в глубокое противоречие с развивающимся капиталистическим способом производства. Феодально-абсолютистский строй тормозил распространение мануфактур, внедрение машин, применение передовых агрономических методов в сельском хозяйстве.

Население страны делилось в это время на три сословия. Первое и второе сословия – духовенство и дворянство – владели землей и, пользуясь своими большими правами и привилегиями, безжалостно эксплуатировали народные массы – крестьян, ремесленников, входивших в третье сословие, которое по своему составу не было однородным и, кроме крестьян и городской бедноты, включало также купцов; фабрикантов, банкиров – класс нарождающейся буржуазии. Третье сословие не имело привилегий, и потому все его представители, несмотря на разное имущественное положение, были едины в своем бесправии, ненавидели феодальные порядки и королевскую власть, находились к ним в оппозиции.

Антифеодальное движение народных масс, завершившееся революцией 1789 г., было возглавлено, после некоторых ее колебаний, буржуазией, которая, будучи в ту пору исторически прогрессивным классом, взяла на себя роль защитника интересов всех угнетенных и бесправных.

Идеология французской буржуазии нашла свое наиболее яркое выражение в трудах философов-просветителей. Ф. Энгельс называл их великими людьми, просветившими головы французов для приближавшейся революции. Они выступали против всех феодальных устоев. «Религия, понимание природы, общество, государственный строй – все было подвергнуто самой беспощадной критике [7; c. 34].

Философские и политические взгляды французских просветителей, среди которых наиболее выдающимися были Вольтер, Руссо, философы-материалисты Гельвеций и Дидро, не были одинаковыми. Но все просветители выступали против деспотизма и произвола феодальной власти, религиозного фанатизма, против сословных привилегий, в том числе и в области образования. Они уповали на то, что уничтожить невежество, искоренить суеверия и предрассудки удастся путем распространения просвещения. Просвещение, перевоспитание людей повлечет за собой улучшение законодательства, коренное изменение характера общественных отношений. Вслед за Дж. Локком французские просветители отстаивали договорную теорию происхождения государства и теорию естественного права. Воззрения просветителей сыграли большую роль в идеологической подготовке революции.

Ж.-Ж. Руссо – идеолог революционной мелкобуржуазной демократии. Жан-Жак Руссо (1712–1778) – глубокий мыслитель, гуманист и демократ – придерживался теории естественного права. Он утверждал, что в первоначальном, или «естественном состоянии», люди были равны между собой, они отличались чистотой нравов и были счастливы. Но возникшая в дальнейшем частная собственность разделила мир на богатых и бедных, что привело к неравенству в обществе, к порче нравов. Этому способствовало также развитие культуры и науки феодального общества. В целом Руссо не отрицал положительного значения культуры в истории человечества, но он стремился доказать, что деятельность ученых и художников может быть плодотворной, станет полезной народу, если она подчинена общественным целям [7; c. 46].

В своем произведении «Общественный договор (1762) Руссо провозглашал демократическую идею верховной власти народа. Основную причину социального зла он видел в частной собственности, но был только против крупной собственности, приобретенной нетрудовым путем, а собственность, добытую личным трудом, объявлял священной и неприкосновенной. В этом заключается основное противоречие социальной позиции Руссо, выражавшего интересы мелкобуржуазных слоев населения [10; c. 44].

Руссо стремился найти пути восстановления утраченного равенства; но в силу объективных причин, будучи не в состоянии вскрыть законы общественного развития, он возлагал все надежды на просвещение и воспитание. Развивая идеалистическую теорию договорного происхождения государства, выдвинутую Локком, Руссо доказывал, что во Франции власти нарушили первоначальный договор и, следовательно, народ имеет право их ниспровергнуть.

Как и все французские просветители XVIII в., Руссо полагал, что улучшить общественные отношения можно путем правильно поставленного воспитания [5; c. 67].

В 1762 г. Руссо издал свой роман-трактат «Эмиль, или О воспитании», где подверг уничтожающей критике воспитание, осуществляемое в «феодальном обществе, и начертал план формирования нового человека.,

Руссо верил в существование бога как первопричины мира, в бессмертие души, однако, придерживаясь «естественной религии», он резко разоблачал религиозное лицемерие, паразитизм и ханжество духовенства. Разгневанные церковники добились того, что его труд «Эмиль, или О воспитании по приговору французского парламента был публично сожжен на одной из площадей Парижа, а его автор вынужден был бежать от преследовании.

Вернулся во Францию он много позже, разбитый физически и морально [7; c. 97].

Произведения Руссо сыграли особенно важную роль в идеологической подготовке французской буржуазной революции они получили широкую известность во всем мире.

**2.2 Свободная педагогика Ж.Ж. Руссо**

Ж.-Ж. Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; предметы и явления обогащают опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя – с гармонизировать действие этих факторов. Наилучшим воспитанием Ж.-Ж. Руссо полагал прежде всего самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта мог быть приобретен к двадцатипятилетнему возрасту. Именно в этом возрасте возмужания человек как свободная личность может стать полноправным членом общества.

Великий гуманист выступал за превращение воспитания в активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно осязая, слушая, наблюдая мир, духовно обогащаясь, удовлетворяя жажду познания.

Под естественным воспитанием Ж.-Ж. Руссо понимал природосообразное, с учетом возраста ребенка формирование на лоне природы. Контакт с природой должен был физически укрепить ребенка, научить пользоваться органами чувств, обеспечить свободное развитие. Следуя детской природе, необходимо отказаться от ограничений, установленных волей воспитателя, отучить от слепого повиновения, следовать непреложным природным законам. Тогда отпадает необходимость искусственных наказаний – они заменяются естественными последствиями неверных поступков. Слабого и еще беспомощного ребенка должен опекать наставник.

Естественное воспитание должно явиться живительным процессом, в котором учитываются склонности и потребности ребенка, но не упускается из виду необходимость подготовки к общественным обязанностям. Внутренней мотивацией этого процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.

В задачи воспитания Ж.-Ж. Русса включил развитие системы органов чувств как фундамента формирования личности. Педагог-сенсуалист полагал, что материальной предпосылкой мышления служат чувства, которые нуждаются в постоянном совершенствовании с раннего детства. Он отводил особое место физическому воспитанию как одному из средств гармонизации отношений человека с природой и социальным окружением, преодоления пагубных наклонностей, формирования нравственной чистоты, совершенствования всего организма. Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни ребенка в среде, близкой природе и ручному труду. Если в интеллектуальном, нравственном воспитании Ж.-Ж. Руссо предлагал не спешить, то при физическом воспитании он готов был подвергнуть воспитанника даже известному риску [7; c. 109].

**3. Идея свободного воспитания Л.Н. Толстого**

Важнейшее место в педагогической теории Л.Н. Толстого занимает идея свободного воспитания. Она тесно связана с его философско-идеалистическими и политическими взглядами. Л.Н. Толстой считал, что человек имеет право свободно формировать свои убеждения и взгляды, без всякого насилия и принуждения со стороны общества, и что детям присуще природное совершенство и высокие нравственные качества. «…Во всех веках и у всех людей, – писал Толстой, – ребенок представлялся образцом невинности, безгрешности, добра, правды и красоты. Человек родится совершенным – есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным». Исходя из этого, Толстой полагал, что воспитывать ребенка бессмысленно, так как сознание нравственного идеала у детей сильнее, чем у взрослых. Взрослые должны только давать детям материал для того, чтобы они могли сами развиваться «гармонически и всесторонне». По мнению Толстого, свободное воспитание содействует саморазвитию, самораскрытию Нравственных качеств, склонностей и способностей, заложенных в ребенке от рождения. Он идеализировал природу детей, указывал, что «детский возраст есть первообраз гармонии». Таким образом. Толстой в своем учении о свободе в воспитании отрицал правомерность и возможность сознательного, целенаправленного воспитательного воздействия педагогов и родителей на детей [2; c. 55].

Идея свободного воспитания была глубоко противоречивой, антинаучной. В действительности воспитание – организованный, целенаправленный процесс, имеющий определенные задачи, содержание и осуществляющийся с помощью различные средств и методов воспитательного воздействия на детей.

Л.Н. Толстой выступил против правительственных и земских школ в России, опекаемых и контролируемых правящими классами, и защищал глубоко демократическую идею открытия народных школ самим народом, помимо правительства и земства.

Проповедуя в своих педагогических статьях идею развития широкой крестьянской самодеятельности в создании народных школ, Толстой, однако, принял отсталые взгляды патриархального крестьянства на школу за выражение потребностей в области образования всего народа. В соответствии с этими взглядами он обеднял содержание учебной программы школы для народа, оставив в ней как обязательное лишь обучение грамоте и счету. Тем самым он принижал образовательные запросы и потребности народа. Отстаивая идею свободной организации школ народом и доказывая, что народ противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество и правительство, Толстой пытался, таким образом, отстранить деятелей народного образования от строительства народной школы, полагался на стихийное ее развитие. Эту ошибочную позицию Толстого в свое время справедливо подверг убедительной критике Н.Г. Чернышевский.

Л.Н. Толстой высоко оценил народную педагогику и имел намерение написать «Исторический очерк для истории педагогики русского крестьянства», в котором собирался обосновать общие правила организации образования русского крестьянина [2; c. 89].

**Заключение**

«Простой» вопрос: рождается ли ребенок свободным? Ответ: потенциально – да, актуально – нет. Свобода – не «кусочек пустого пространства», но некая медленно расправляющаяся, проклевывающаяся в человеке внутренняя сила. И это есть, во-первых, активная, творческая и, во-вторых, индивидуальная сила. Свобода не есть способ наиболее эффективно «обороняться, отбиваться от мира», напротив – это способность сделать в мире нечто новое, по-своему. И тогда уясняется, что свобода не блокирует от мира, но, наоборот, интегрирует в мир. Произвольные поступки, в отличие от свободных, всегда случайны и реактивны, они суть пассивная реакция на влияния мира: «тебя шарахнуло оттуда, вот ты и дернулся туда». Свободный же поступок отличается самобытностью. Поэтому свободное действие каждого конкретного человека одновременно и непредсказуемо, и предсказуемо. Непредсказуемо в том смысле, что свободный человек творит и поступает по-новому, по-своему, так, как до него никто еще не поступал, его действия окрашены его уникальной индивидуальностью. И одновременно я, если хотя бы отчасти знаю этого свободного человека, могу сказать: «а вот этого он никогда не сделает». Здесь нет полной определенности, и понятно почему, ибо индивидуальность в каждый момент частично уже раскрыта, а частично еще ждет своей актуализации.

Педагогика, со всем своим арсеналом «содержания и методов», научных знаний и организационных форм, может убить, заморозить эту потенцию, эту творческую внутреннюю силу – или, наоборот, может охранить, вскормить и взрастить ее. Человек, однако, не ангел и не Бог, жизнь земная – не рай, а потому на авансцену выходит вопрос: как возможно организовать «малое» школьное принуждение так, чтобы оно вело человека к постепенному освобождению от тотального внешнего принуждения и одновременно ко все более полной его индивидуальной интеграции с миром? Проблема педагогики свободы – это не проблема выбора одной из двух крайностей, но проблема мудрого и изящного баланса.

Педагогика свободы тогда выступает как практическое искусство, как работное мастерство, – а не просто как радикальная идеология. Выражаясь иным языком, педагогика свободы есть своего рода трудный «гуманитарный бизнес», в котором всегда будут убытки и прибыли, – но его надо вести так, чтобы «положительное сальдо» свободы вырастало за тот или иной «отчетный период».

**Список использованных источников**

1. Большой педагогический словарь/ под ред. Антонова А.П. – М.: «Педагогика», 2002.

2. Гончаров Н.К. Историко-педагогические очерки/Н.К. Гончаров – М.: «Академия педагогических наук», 2003.

3. Дворцов, А.Т. Жан-Жак Руссо/А.Т. Дворцов – М.: «Наука», 2000.

4. Длугач Т.Б. Подвиг здравого смысла, или Рождение идеи суверенной личности (Гольбах, Гельвеций, Руссо) – М.: Наука, 1995.

5. Ж-Ж. Руссо Избранные педагогические сочинения. Т.2./Ж.Ж. Руссо – М.: «Педагогика», 2002.

6. История образования и педагогической мысли: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 352 с.

7. Лордкипанидзе, Д. Ж-Ж Руссо /Д. Лордкипанидзе – М.: «Педагогика», 2000.

8. Монорев, А.П. Педагогика./А.П. Монорев – М.: «Правда», 2001.

9. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/А.И. Пискунов – М.: «Просвещение», 2001.

10. Теория и практика школьных воспитательных систем / Редкол: Л.И. Новикова и др. М.: Новая школа, 1996. 160 с.

11. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 4 т. / С.Т. Шацкий. – М.: «Педагогика», 1980.