

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
САМАРСКИЙ ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПОВОЛЖСКИЙ ФИЛИАЛ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РАО

Н. М. МАГОМЕДОВ

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

САМАРА 1995

ББК 74.202.4

М 127

Печатается по решению Ученого Совета
Самарского института управления

Рецензенты:

Г. Н. Филонов, действительный член РАО, доктор философских наук.

В. М. Коротов, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук.

В. А. Петровский, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук.

4303000000-017

М ————— Без объявл.

6 к 4 (03) - 95

Магомедов Н. М.

Методология и методика свободного воспитания /

Самарский институт управления. - Самара: СИУ, 1995. 230 с.

Монография посвящена методологическим и практическим проблемам теории свободного воспитания, показан ее генезис. В работе раскрываются и психологические основы теории свободного воспитания, анализируются последствия ее применения в практической деятельности педагога. Даются практические рекомендации по использованию элементов теории свободного воспитания в современной школе.

Для специалистов в области педагогики, психологии, работников народного образования.

ISBN 5-230-05997-4

© Н. М. Магомедов, 1995

Памяти дорогих мне
Воли Дмитриевны Калининой и
Ольги Сергеевны Богдановой
посвящаю

Обеспечение сложного единства человечества во всем огромном разнообразии составляющих его народов, наций и культур невозможно без обращения к прошлому, без развития исторического сознания и самосознания. Сознание как отдельных людей, так и народов должно вырваться из "узкого пространства малого времени" и подняться до уровня "большого времени", преодолев "мелкочеловеческое отношение к будущему" (9;212), чтобы на основе взаимопонимания столетий и тысячелетий установить равноправный диалог современников.

Взаимодействие культур и эпох возможно только как диалог каждого конкретного человека с человечеством. Язык такого взаимопонимания не дается с рождения и не приходит сам собой. Овладение им - есть процесс посвящения, приобщения, постижения многомерности сверхприродного пространства, сопряжения личностных и культурных смыслов. Процесс сопряжения и есть процесс воспитания, приобретающий, таким образом, свое всеобщее определение и назначение.

В современных условиях проблемы воспитания подрастающего поколения, сочетания социальной адаптированности ребенка и одновременного выхода на возможности преобразовательной деятельности приобретают особое значение в связи с потребностью формирования свободной, социально ответственной личности.

В связи с кризисными явлениями переходного периода возникают острые противоречия между процессом саморазвития личности и системой традиционного воспитания, нацеленной на единые стандарты ее формирования; что обусловлено различными возможностями всех субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования; необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и политизацией воспитательно-образовательной системы; потребностью развития творческих способностей личности и снижением общей культуры, уровня образования в обществе; наличием интеллектуальных потенциалов молодежи и их невостребованностью обществом; динамикой развития общества и консерватизмом содержания, традиционных форм и методов воспитания.

Разрешить указанные противоречия способно, на наш взгляд, использование в воспитательном процессе элементов свободного воспитания.

Традиционно воспитание понимается как целенаправленный и организованный процесс формирования культурно-исторически обусловленных и социально значимых характеристик и особенностей личности. Организация воспитания заключается в построении такой общественной практики, которая направляет развитие субъективного мира человека, содействуя осознанному принятию им общественных ценностей, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образцами, идеалами общества.

В той или иной степени все современные направления в воспитании, которые можно было бы по ряду признаков отнести к области традиционной педагогики, фиксируют свое внимание прежде всего на активности воспитателя в выборе средств, методов и форм воспитания, в определении условий и критериев эффективности воспитательного процесса. Даже в рамках экзистенциалистского подхода к воспитанию, центральный тезис которого - подчеркивание самодетерминации поведения, субъектность воспитанника, самовыдвижение 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.

Если воспитание - это, в лучшем случае, управление процессом развития, как в экзистенциалистской педагогике, а в худшем - управление усвоением моральных норм, знаний, умений и навыков, то свободное воспитание мы можем определить как создание условий для свободного развития личности во имя приобщения индивида к миру природы, культуры, социальных отношений и самого себя.

Теория свободного воспитания возникла как реакция на имеющуюся систему воспитания, в которой ребенок рассматривался как орудие и средство для создания удобного члена существующего общественного строя, в которой родители и воспитатели стремятся сделать ребенка воплощением своего собственного идеала, навязывая ему свою волю и игнорируя индивидуальность развития личности ребенка. В этой системе ребенок никогда не был самодовлеющей целью, нормальное и свободное развитие его отбрасывалось за ненужностью. Цель лежала за пределами воспитания и само воспитание было подручным средством для формирования личности в рамках определенного общественного идеала.

Под воспитанием теоретики свободного воспитания понимали не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, созданному воспитателем, а как деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации, принял путем самопроизвольного роста и развития ясные, резко выпуклые и отчетливые формы. Основная задача воспитания - это открыть собственные законы развития данной индивидуальности, т.е. понять ее всю в целом, понять как живое гармоническое единство, как нечто своеобразное, особенное, отличающееся от всякой другой индивидуальности, как нечто несравнимое, единственное в своем роде, и сделать все возможное, чтобы данная индивидуальность могла действительно развернуться во всей возможной для нее красоте.

Различия подходов проявлялись в отношении воспитателей к изменениям, происходящим в личности воспитанника: т.е. либо изменения принимались за условия нового дальнейшего изменения, либо за меру эффективности приближения к стереотипу.

Поэтому сторонники свободного воспитания говорили о многообразии воспитания, в котором каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания (сколько существует детей, столько существует и систем воспитания). Они присоединяли эпитет "свободный" к слову "воспитание". Освобождение творческих сил в ребенке - это должно было стать лозунгом и методом воспитания.

По мнению сторонников свободного воспитания, развитие творческой индивидуальности ребенка должно стать верховной целью воспитания. Оно не заключает в себе ничего враждебного обществу и культуре, наоборот, общественное и культурное начало признается в теории свободного воспитания в еще больших размерах.

Развитие творческих способностей и творческой активности ребенка, по мнению теоретиков свободного воспитания, невозможно путем наполнения его готовыми истинами. Знания и ценности должны быть созданы изнутри каждой отдельной личностью для самой себя.

Теория свободного воспитания исходит также из того, что ребенок должен научиться как можно раньше сознательной постановке личных целей и сознательному достижению их при помощи им же самим избранных средств.

Таким образом, перед воспитателем ставится непростая задача создания такой воспитательной среды и таких методов, которые развивали бы творческую индивидуальность ребенка. И здесь свободное воспитание предполагает великое напряжение творческих сил в воспитателе для отыскания той системы воспитания, которая может и должна быть применена именно в отношении к данному определенному ребенку, к данной конкретной индивидуальности.

В Америке и Западной Европе в последние двадцать лет стали популярны идеи гуманистической педагогики, предлагаемые в первую очередь К. Роджерсом. Если сравнить их с теорией свободного воспитания, то можно убедиться, что во многом они идентичны.

В российской педагогике свободное воспитание характеризовалось как течение в буржуазной педагогике второй половины XIX - начала XX вв., для которого характерны крайний индивидуализм и категоричное отрицание сложившейся в большинстве учебно-воспитательных учреждений буржуазных стран практики воспитания и обучения, основанной на подавлении личности ребенка, на мелочной регламентации сторон его жизни и поведения. Идеал сторонников свободного воспитания - свободное, не стесняемое никакими ограничениями развитие сил и способностей каждого ребенка, полное раскрытие индивидуальности. Идеи свободного воспитания неразрывно связаны с теорией естественного воспитания, выдвинутой еще в XVIII веке Ж.-Ж. Руссо (1701; 801). Теории свободного воспитания отдавали должное выдающиеся педагоги: Ф. Фребель, Л. Н. Толстой, Д. Дьюи, У. Килпатрик, М. Монтессори. В России особое распространение теория свободного воспитания получила в начале XX века, особенно после 1905 года.

В Москве с конца 1907 года стал выходить ежемесячный журнал "Свободное воспитание" (под ред. И. Горбунова-Посадова). Стали выпускаться книги, объединенные общим заглавием - "Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей" (издатель - И. Горбунов-Посадов). Крайним выразителем теории свободного воспитания в начале XX века был К. Н. Вентцель. Его сочинения "Освобождение ребенка", "Новые пути воспитания и образования детей", "Этика и педагогика творческой личности" пользовались большой популярностью, содержали острую критику старой школы. Они были проникнуты стремлением развить самостоятельность и творчество детей, найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала старая педагогика.

Вентцель противопоставлял старой школе "Дом свободного ребенка", где не было учебного плана, программ, классно-урочной системы. В этом

доме находятся дети от 3 до 13 лет, которые свободно объединяются в зависимости от возраста и своих интересов в подвижные группы. Постоянных учителей нет, их заменяют родители. Дети и родители составляют своеобразную общину - "Дом свободного ребенка", куда дети приходят поиграть, заняться тем или другим видом производительного труда, побеседовать со взрослыми, и таким путем приобрести некоторые знания и навыки. Систематическое учение здесь отсутствует. Центром занятий являются мастерские с разнообразными видами ручного детского творчества.

Критический, резко негативный подход к теории свободного воспитания стал характерен для педагогов-марксистов. Некоторую лояльность проявляла лишь Н. К. Крупская.

Н. К. Крупская видела в теории свободного воспитания сильнейший противовес воспитанию - дрессировке. Полный и коренной переворот, по убеждению Н. К. Крупской, в школьное воспитание несет свободная школа, обликая учителя с детьми и детей между собой. Официальные школьные отношения заменяются неформальными, дается простор индивидуальности ребенка. Ребенок освобождается от гнета бездушной школьной казенщины. Его творческие силы пробуждаются. Впрочем, заключает Н. К. Крупская, "...такая школа пока еще школа будущего" (144).

Однако, Крупская видит и минусы теории свободного воспитания. Она не разделяет крайних увлечений некоторых сторонников свободного воспитания, освобождавших учителя и учеников от их обязанностей. Свобода воспитания повышает, а не понижает эти обязанности. Иначе школа может "...выродиться в учреждение, где вместо того, чтобы научиться самостоятельно работать, дети будут учиться лодырничать и требовать, чтобы все им служило и их забавляли" (115).

Н. К. Крупская выступала защитником прав ребенка на свободную, содержательную, богатую радостями, положительными эмоциями жизнь, на его деятельность в системе воспитания, построенной на знании педагогами психических механизмов развития детской личности, сливающихся в единый процесс изучения и формирования детей как будущих полноценных граждан советского общества. Она настаивала на формировании у детей потребностей, соответствующих требованиям коммунистической морали и социалистического образа жизни.

Педагогика должна, по мнению Крупской, организовать процесс воспитания детей в направлении постоянного стимулирования их к активности, проявлению инициативы и самостоятельности. Одной из важнейших задач

учебно-воспитательного процесса в советской школе она считала развитие у детей стремления принимать активное участие (в доступных для них формах) в преобразовании общественной жизни на социалистических началах.

По мнению П. П. Блонского, идеи свободного воспитания представляют собой типичный реакционный утопизм. Они исходят из существующей только в воображении педагогов - идеалистов идеальной и неизменной "природы" ребенка, которая определяет все бытие и развитие ребенка, игнорируя и плохую наследственность и плохую среду. Блонский считал, что говорить о свободном воспитании дитя улицы и больных родителей преступно.

"Ребенок учится исключительно на последствиях своих поступков" - вот основная формула педагогического анархо-либерализма, - по мнению педагога - ясно, что так воспитанный ребенок может стать только очень расчетливым эгоистом" (22;183).

Блонский считал, что свободное воспитание, выражаясь словами Руссо, есть отрицательное воспитание и свобода всегда есть "свобода от". В дни Николая II это была свобода от царского воспитания, и в этом революционное значение свободного воспитания. "Но сейчас не есть ли это свобода от социалистического воспитания? Сейчас это лозунг, объединяющий реакционные слои педагогической массы, не желающие активно и определенно проводить педагогические идеи рабоче-крестьянской революции"-, писал П. П. Блонский (22;183).

С. Т. Шацкий считал, что теория свободного воспитания, возникшая как протест против авторитарной школы и системы воспитания, если к ней подходить исторически, сыграла определенную положительную роль. Но анархический принцип организации учебно-воспитательного процесса, положенный в ее основу, по мнению известного педагога, на практике неизбежно приводил к отрицательным результатам. Характерный для этого течения крайний индивидуализм, отрицание направляющей роли педагога для С. Т. Шацкого и его соратников были неприемлемы. "Здесь я вспоминаю те основания, которые никак не могли меня примирить с так называемым течением свободного воспитания. По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести социальные поправки... Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобратся в том, где кон-

чается ребенок и начинается среда, то не разобравшись в этих вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми" (233; 35-36).

А. С. Макаренко писал, что буржуазная и мелкобуржуазная педагогика металась от муштры детей и подавления их личности к абсолютной свободе детей от обязанностей, от авторитарной педагогики слепого повиновения детей к анархической теории свободного воспитания.

А. С. Макаренко считал, что недостатками теории свободного воспитания являются следующие:

- а) нет надежной системы и последовательности в организации воспитательной работы педагога;
- б) воспитательная работа протекает от случая к случаю, главным образом, в связи с отдельными проступками учащихся;
- в) в организации воспитательной работы наблюдается разрыв воспитания;
- г) наблюдается разрыв воспитания, обучения и руководства детьми;
- д) наблюдаются случаи нечеткого подхода.

Следовательно, делает вывод А. С. Макаренко, свободное воспитание не отвечает принципам коммунистической морали (140; 329).

А. С. Макаренко полагал, что достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность.

Мы считаем, что подобные подходы к проблеме свободного воспитания неконструктивны.

На наш взгляд, теория воспитания не могла и не может развиваться в условиях "туннельного эффекта", т.к. насильственное выделение неких преимущественных путей развития, сопровождающееся отсеканием всех остальных частей накопленного человечеством опыта, ведет к циклическому повторению ошибок прошлого; мешает культурному взаимодействию подобного государства со всем остальным человечеством, приводя, в конце концов, к культурной автаркии и деградации; создает у отдельной личности и у всего народа искаженное представление о мире и о своем месте в нем, что ведет, в конечном счете, к потере личности и массовым сознанием действительных, актуальных ценностных ориентиров и опять же - к духовной деградации.

Именно сейчас актуален спокойный анализ теорий свободного воспитания.

Мы полагаем, что:

1. К оценкам в обществе и педагогике надо подходить с позиций цивилизационных (с точки зрения данных науки о сущности человека, его индивидуальном развитии в контексте развития всего человечества).

В условиях реформирования общества оказалась востребованной личность инициативная. Ценными и социально значимыми стали человеческая активность, самоопределение, самостоятельность, которые формируются не только и не столько при внешнем воздействии.

2. Личность должна выступать как субъект самопроявления, самодеятельности в области экономики, политики, производства, культуры, предпринимательства и т. д. Поэтому мы предположили, что наряду с другими педагогическими парадигмами определенные положения теории свободного воспитания в наибольшей степени отвечают характеру общественных отношений и формированию личности в соответствии с социально-экономическими требованиями к ней.

3. Учебно-воспитательный процесс приобретает большую адекватность актуально детерминированным социальным требованиям к педагогической практике, если его организация осуществляется в соответствии с принципами свободного воспитания.

4. Педагогическая эффективность практики свободного воспитания определяется рядом факторов, внешних и внутренних по отношению к школьной воспитательной системе. Эти факторы могут быть связаны с социально-политическими, научно-техническими и ценностно-нравственными аспектами воспитательного процесса; с доминирующими в общественном сознании, в том числе и научно-педагогическом, взглядами на человека и его воспитание; с соотношением внешних и внутренних детерминант функционирования и развития воспитательной системы; с глубиной практической проработки теоретических основ свободного воспитания; с психолого-педагогической подготовкой воспитателей; с ожиданиями и стремлениями учащихся.

При проведении исследования автор опирался на антропологическую философию, основанную на приоритете человека, нравственных и духовных принципов жизни перед государственными и классовыми целями. Проведенное исследование основывается на альтернативных социологическому детерминизму подходах к проблемам человека в условиях индустриальной цивилизации (Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили, А. С. Панарин, Э. Ю. Соловьев, С. Л. Франк, В. Франкл, Э. Фромм, К. Ясперс).

Специальную методологию исследования составляют системный и личностно-деятельностный подходы к изучению педагогических явлений, а также принцип единства исторического и логического в педагогическом познании.

В ходе исследования осмысливались:

- результаты социально-философских исследований взаимодействия свободы и необходимости, свободы как необходимого условия полноценного развития сущностных сил личности в связи с изменениями в экономике, политике, науке, с морально-религиозными факторами, со сдвигами в национальном менталитете и в системе экзистенциальных ценностей, полученные В. Гегелем, И. Кантом, И. Г. Фихте, А. Бергсоном, Ж.-П. Сартром, А. Камю, Ф. Ницше, М. Хайдеггером, А. Ясперсом, Н. А. Бердяевым, Н. Аббаньяно, Б. Спinoзой, К. Марксом, Ф. Энгельсом, В. И. Лениным;

- выводы о влиянии социально-политических, экономических, идейно-педагогических факторов на становление и развитие теории свободного воспитания, к которым пришли Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, П. Монро, Д. Дьюи, У. Килпатрик, С. Френе, И. И. Горбунов-Посадов;

- научные факты, относящиеся к определению места и роли свободного воспитания в жизни школы, изученные Н. К. Гончаровым, И. А. Каировым, Ф. Ф. Королевым, В. И. Равкиным, М. Н. Скаткиным;

- педологические взгляды на связь воспитания с категорией развития, содержащиеся в работах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, М. Я. Басова, А. Б. Залкинда, И. Г. Розанова, Д. Б. Эльконина;

- теоретические представления о развитии личности как субъекта деятельности, разработанные С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульхановой-Славской, Е. Г. Ананьевым, В. А. Петровским, В. С. Мухиной, Д. Б. Элькониним;

- идеи Д. Дьюи, К. Роджерса, С. Френе, Р. Штейнера о продуктивности соединения объективно-научного и феноменологического познания в изучении педагогических явлений.

Опытно-экспериментальная, исследовательская деятельность позволила сделать выводы о том, что:

- рассмотрение теорий свободного воспитания с точки зрения цивилизационного подхода позволяет обнаружить в них перспективные с позиций педагогической практики основы и возможности дальнейшего их использования и развития;

- практическая реализация ряда принципов свободного воспитания позволяет приблизить содержание учебно-воспитательного процесса к новым социальным требованиям;

- главной направленностью свободного воспитания является содействие саморазвитию личности, создание необходимых условий для активизации ее субъектной позиции, реализации творческого потенциала, способностей и задатков на благо общества; оказание педагогической помощи развитию личности, не препятствующей при этом индивидуальной вариативности в рамках социальной нормы;

- примат личности в воспитании и развитии личности школьника наиболее полно обеспечивается в интегрированных, целостных моделях воспитания, предполагающих систематическую диагностику уровня развития личности, межличностных отношений; предусматривающих включение в воспитательно-образовательный процесс всего имеющегося у общества арсенала средств и возможностей в целях непрерывного развития личности на всех возрастных этапах (раннее детство, дошкольник, младший школьник, подросток и т. д.) и в разных сферах микросреды (семья, класс, школа, дом, клуб и т. д.);

- необходима не столько внутренняя перестройка деятельности школы, сколько активизация и педагогизация ее связей с другими элементами системы, с социокультурной средой.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СВОБОДЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЛНОЦЕННОГО, ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

§1. Философское понимание проблемы взаимодействия свободы и необходимости

Понятие свободы не ново в истории мировой философской и социальной мысли. В различные эпохи идеологи различных направлений толковали понятие свободы по-своему, зачастую в противоположных смыслах. Этому способствовало то обстоятельство, что само понятие свободы особенно гибко, исторически изменчиво, емко, многогранно и противоречиво. Еще Гегель писал, что "ни об одной идее нельзя с таким полным правом сказать, что она неопределенна, многозначна, доступна величайшим недоразумениям и потому действительно им подвержена, как об идее свободы и ни об одной не говорят обычно с такой малой степенью понимания ее" (53; 291).

(Надо сказать, что и само слово "свобода" многозначно.) Так, в известном словаре русского языка С. И. Ожегова к словам "свобода" и "свободный" указано 12 значений. Американский "Новый образцовый словарь" Функа и Вэглелла определяет в английском языке 13 значений слова "свобода" и т. д. Несомненно, что это обстоятельство может породить и действительно порождает немалые трудности при его применении. (Сложность и исключительная многогранность понятия "свобода" всегда отмечалась мыслителями различных направлений. Характерно в этом отношении мнение: свобода - "это самое абстрактное и вместе с тем самое конкретное из всего") (199; 59).

Свобода относится к той группе философских категорий, которые применяются исключительно при анализе познавательной и преобразующей деятельности человека, выражают отношения и связи внутри общества и отношения человека к объективному миру. Понятие "свобода" отображает противоречивое движение социальной жизни, фиксирует ее специфику, сам факт существования людей, одаренных сознанием, принимающих деятельное участие в своей истории.) Хотя следует отметить, что термин "свобода" иногда применяется и в естественных науках, но только как чисто условный, характеризующий возможность и вероятность наступления определенного результата.

(Свобода может быть охарактеризована как целеполагающая избирательная активность общественного человека, осуществляемая на основе познания объективной необходимости.

Где нет обращенной к будущему цели, предвидения последствий ныне происходящих событий, опирающегося на знание объективных тенденций развития, там не может быть и речи о действительной свободе. Известно, что цель выступает как обобщение прошлого и основанный на этом идеальный образ будущих событий. Такой образ, соответствующий интересам субъекта, служит побудительным стимулом к совершению действий. Нахождение необходимых и вместе с тем желаемых целей жизнедеятельности, определение реальных возможностей их достижения, выбор способов деятельности для реализации намеченных целей и, наконец, сама эта деятельность - в этом и состоит свобода.

Цель как объект деятельности, как ту точку в будущем, к достижению которой должны быть направлены практические усилия, может выделить лишь обладающий самосознанием субъект. Самосознание же есть специфическая отражательная деятельность человеческой психики, способность интеллектуального схватывания различия между объектом и субъектом, осознания собственного "я" и его отношения к действительности. То, что называют "я", вещь вполне реальная. Это то сугубо конкретное единство физических и духовных, индивидуальных и общественных сторон человека, которое делает его личностью, индивидуальностью, субъектом. Отметим, что понятие субъекта, ставящего цели, обладающего свободой, может рассматриваться не только в плане индивида, личности, но и коллективного субъекта (сообщества).

Цели деятельности субъекта не произвольны, они заданы условиями его бытия. И Кант истолковывал свободу как имманентную особенность субъекта, утверждал, что свобода есть выражение его автономности, спонтанной активности и т. д. Он определял свободу как "независимость от всего эмпирического и, следовательно, от природы вообще" (93; 425). Свобода рассматривается не как явление, присущее субъекту - единице в ряду природных и социальных явлений, а как нечто свойственное существу интеллигибельного мира, т. е. мира вещей в себе. Поэтому Кант полагает, что свобода - это нечто, принимаемое постулатно, непостижимое интеллектуально, не могущее служить предметом доказательства, непознаваемое.

Замыкает свободу внутри субъекта и И. Г. Фихте. "Мое мышление, создающее понятие цели, - пишет он, - абсолютно свободно и способно производить нечто из ничего" (212; 27). Таким образом, Фихте истолковывает свободу как некую самопорождающую творческую силу самополагающего "я". Он утверждал, что только им дано установить истинное понятие свободы. "Вообще лишь идеализм, - писал Шеллинг, - впервые поднял учение о свободе в ту область, где она только и может быть понята" (234; 46).

Само понятие свободы на протяжении всей истории философии связывалось по преимуществу с идеалистической, даже богословской трактовкой действительности. Вот характерное заявление А. Бергсона, утверждающего, что "действовать свободно - это значит овладеть самим собой" (12;167). И здесь проблема свободы рассматривается как чисто внутренняя, так сказать, взаимодействия "я" с "я" в рамках "я". Нельзя не заметить, что подобное истолкование свободы отнюдь не замыкается в гносеологических рамках. С точки зрения А. Бергсона, акт человеческого поведения тем более свободен, чем более он выражает субъекта, тождественен с ним.

(Тезис Бергсона о свободе по-иному повторяют экзистенциалисты. Они разрывают и противопоставляют свободу внутреннюю (теоретическую) и внешнюю (практическую), мысль и деятельность, гипертрофируют и абсолютизируют свободу, лишая ее социальных черт. С точки зрения экзистенциалистов, свобода - это то неизбежное, к чему "приговорен" человек. Ж.-П. Сартр считал, что мы не вольны избирать, быть или нет свободными, мы осуждены на свободу. Тотальная свобода есть нечто безусловное, неограниченное, лишенное реальных, осязаемых примет. Она обнаруживается как нечто конкретное лишь в конкретной "ситуации". В работе "Экзистенциализм - это гуманизм" Ж.-П. Сартр ставит два вопроса: о существовании природы человека и об отношении свободы человека и обстоятельств.

На первый вопрос Сартр отвечает, что человек открыт, по своей сути он - проект, который человеком конструируется, т.е. им признается самоопределение, а не предопределение. Нет никакой природной или божественной сущности, которая управляла бы поведением или мышлением человека. За этим лежит максима экзистенциальной морали. Человек свободен во внутренней жизни, и ничто не может поколебать его изначальной свободы, от которой не спастись. Этот парадокс заключен в том, что человек, сам того не желая, рисует совершенно определенную картину бытия, возвращаясь к своему естеству - внутренней свободе. Но наличие только внутренней свободы не может удовлетворить личность, поэтому человек у Сартра активен. По его мнению реализовать себя по-человечески человек может не путем погружения в самого себя, но в поиске цели вовне, которая может быть освобождение или какое-нибудь конкретное самоосуществление. Поэтому экзистенциализм, по Сартру, - это оптимизм, учение о действии (198).

Позиция Сартра оптимистична, в отличие от А. Камю, который говорит об одиноком существовании человека в безумии мира. Мир - это хаос, это царство случая, поэтому в человеческую жизнь вторгается абсурд. Но ст-

ныне человек выступает в этот мир со своим бунтом. Он разучился надеяться. Камю не знает метафизической проблемы свободы, он говорит лишь о собственном ощущении свободы. И вся абсурдность этой проблемы связана с тем, что проблема свободы - проблема бога. То есть одно и то же понятие и ставит проблему свободы, и одновременно лишает ее смысла, т.к. присутствие бога - не проблема свободы, а проблема ала. Единственно доступная познанию свобода, по Камю, - это свобода ума и действия. Абсурд уничтожает шанс на вечную свободу, но предоставляет свободу действия. "Абсурд развеял иллюзии: завтрашнего дня нет. И это стало основанием моей свободы. А иллюзии исчезают перед лицом смерти" (90; 48). Поэтому принципом разумной свободы становится божественная отреченность приговоренного к смерти человека. У человека нет выбора. Абсурд и приносимое им приращение жизни зависит не от воли человека, а от смерти.

В отличие от Камю, Габриель Марсель исходит из того, что человек не есть прочная субстанция. Он пребывает в постоянном становлении. Тайна его бытия идентична тайне свободы. Свобода не есть свойство - это сущность субъекта. К человеку неприменимы категории "быть" или "иметь". Человек, который определяет свое отношение с другими через эти категории, становится существом на уровне объекта. Коммуникация, значит объединение, взаимопроникновение с людьми, бытием, и прежде всего с богом.

Человек не может существовать вне сферы обладания, в противоречии существования и обладания состоит напряженность личной свободы и корень личной ответственности. Диалог верующего с богом (форма абсолютного общения) формирует личность духовно, воспитывая у личности чувство свободы и уважение к свободе как к ценности, заключенной в выборе и ангажировании себя в каком-либо поступке. На выбор, по Марселю, влияет прошлое, настоящее и будущее личности.

В плане анализа понятия свободы чрезвычайно интересна работа М. Хайдеггера "О сущности истины", где он проводит связь между истиной и свободой (223).

По Хайдеггеру, человек - это способ экзистенции. Свобода - качество человека. одновременно это и сущность истины. Сначала свобода рассматривается как допущение бытия сущего. Допущение бытия является выставляющей, экзистентной. Сущность истины, которую можно увидеть со стороны сущности свободы, проявляет себя как вхождение в сферу обнаружения сущего.

Свобода - это не возможность не выполнить что-то, но свобода - это и не только готовность выполнить необходимое. Свобода является частью раскрытия сущего как такового. Человек обладает свободой не как свойством, а как раз наоборот: свобода - экзистентное, раскрывающееся бытие наличного, владеет человеком. Только свобода гарантирует человечеству соотносительность с сущим, соотносительность, которая и характеризует историю. Человек экзистирует только как собственность свободы и, таким образом, становится "способным на историю".

Другой представитель немецкого экзистенциализма Карл Ясперс анализирует человеческое самобытие в трех аспектах: историчность, свобода, коммуникативность.

Свобода - есть содержание и выражение человеческой личности. В мире наличного бытия выступает только как необходимость. Истинная свобода - в мире иррационального, т.к. рациональное познание приводит ко всеохватывающей технизации и рационализации, т.е. уничтожению свободы. Сохранение человеком своей сущности - необходимая гарантия его свободы. Ясперс считает, что свободный выбор человека совершается не на основе объективной действительности, а за счет полного обособления от мира. Предпосылкой свободного выбора является познание. Не метафизическое, а конкретное познание внешнего мира и внутренней возможности. Факт выбора - это результат внутренней субъективной деятельности личности. Действительно свободным выбором является тот, который по содержанию не был бы чужд человеку.

В русле этих идей развивались взгляды и русского философа-экзистенциалиста Н. А. Бердяева. Свобода, по Бердяеву, есть ничто. Она не детерминирована. В ней можно лишь изначально пребывать. Тайна свободы - бездна, поэтому творческая свобода - это соиздание из ничего. Бердяев в своей работе (13) выделяет разные типы свободы: философская свобода, в основе которой лежат два типа мироздания - мистическое и магическое. Она - путь магический - человекобожеский. Мистический же путь - путь богочеловеческий. Философская свобода - есть философия богочеловеческая.

Рациональная свобода детерминирована, так как отрицает бездонную тайну. Нельзя дойти до рационального ощутимого дна свободы. Свобода - колодец, дно его - последняя тайна.

Отрицательная свобода - это произвол. Она пуста и осознается исключительно формально. Ее цель и содержание - пустота, небытие.

Есть две свободы - свобода божественная и дьявольская. Бердяев связывает эти две свободы с двумя эпохами творения и откровения. Дьявольская свобода появилась уже после явления нового Адама и окончательное ало возможно лишь после Христа. Бердяев выступает против концепции свободы как необходимости. Для него необходимость - это падшая свобода, свобода хаоса и анархии. Подлинная свобода - выражение космического состояния и любовь, которая сжигает необходимость и дает свободу.

Свободен дух человеческий лишь настолько, насколько он сверхприроден. Это положительная творческая мощь - творить не из природного мира, а из себя. Тайна свободы отрицает всякую замкнутость и всякие границы.

Более подробно следует, на наш взгляд, остановиться на труде итальянского философа Н. Аббаньяно "Экзистенция как свобода" (1), где автор рассматривает свободу как экзистенциальный выбор.

Аббаньяно считает, что проблему свободы нельзя решать, не ответив на вопрос, является ли свобода атрибутом или одной из сил, присущей человеку. Нельзя понять свободу, вернее, человека как существо, наделенное свободой, на пути объективного анализа человеческих способностей, их генезиса. Свобода не есть способность или сила, которые человек использует. Свобода - не один из факторов, созданных человеком. Проблема свободы возникает перед человеком, когда он серьезно относится к возможностям своей экзистенции и принимает решения относительно них. Быть свободным или не быть свободным для человека означает осуществить фундаментальный выбор. Быть свободным - означает осознать и реализовать себя в изначальной возможности своего отношения к бытию, т.е. укрепить и укоренить себя в этой возможности. Быть несвободным означает не признавать и утратить эту изначальную возможность, т.е. превратить экзистенцию в нечто ей несоответствующее и саморазрушающее. Но в самой структуре экзистенции заключена норма, которая позволяет решить проблему и осуществить выбор. Если экзистенция - это отношение к бытию, то у нее нет иного способа бытия и самореализации, кроме укрепления и обоснования этого отношения. И отношение укрепляется и обосновывается только при укреплении и обосновании изначальной возможности, его обуславливающей, т.е. при превращении конечной цели в принцип его отношения.

Выбор свободы, по мнению Аббаньяно, следует рассматривать с одной стороны, как переход "Я" к бытию. Для человека, который должен прини-

мать решения о самом себе, встает вопрос, как найти и осознать единственную и фундаментальную возможность, которая может поддержать и укрепить его в отношении к бытию. Выбор свободы немедленно избавляет человека от всех колебаний жизни, лишенной какого-либо доминирующего интереса и возвращает ему всю полноту его энергии. Человек становится свободным для осуществления своей задачи, он живет сосредоточенно, единым доминирующим интересом и сводит к этому интересу, как к мере и фундаментальному критерию, все многообразие событий.

Отношение к бытию, укрепляясь в своей возможности при помощи выбора свободы, реализуется как отношение человека к самому себе. Это отношение - непрерывное возвращение человека к себе, и в этом возвращении к "Я", "Я" конституируется в своей аутентичной форме, как единство личности. Свобода обуславливает "Я". "Я" конституируется как специфическое единство только при возвращении к самому себе: это возвращение есть самоформирование себя, как единства и фундаментальной практической. Поэтому свобода - самораскрытие человека. Благодаря свободе бытие человека обретает ясность и самопрозрачность. Свобода - это акт веры и откровения, акт самообладания, полное освобождение от обязательств наряду со столь же полным принятием обязательств, считает Н. Аббаньяно.

С другой стороны, он рассматривает выбор свободы как переход мира к бытию. Мир и человек, по Аббаньяно, являются неразрывной связью. Единство "Я" со своим назначением обуславливает единство мира. Порядок мира - это проект, относящийся к распоряжению и использованию предметов в качестве орудий, необходимых для осуществления человеческой задачи.

Если человек не конституирует себя как единство, свободное для осуществления задачи, то и мир не конституируется в качестве единства объективных детерминант: орудий и предметов. Лишенный единства, мир перестает быть миром (Космосом). Консолидируя бытие "Я", свобода консолидирует одновременно и бытие мира. Свобода вызывает человека к единству "Я", мир - к единству необходимого порядка; человек не входит в этот порядок в качестве элемента, участвующего в нем и непосредственно господствующего над ним. Он участвует в нем, так как сам есть существо в мире, а господствует - так как использует его порядок и законы для своих целей и подчиняет его при осуществлении своей задачи.

Укоренив себя в мире и сделав мир консистентной реальностью, считает Н. Аббаньяно, человек может вновь обрести в нем путь свободы. Осознав себя как природу, он может реализовать себя как часть природы и тем самым заставить природу обнаружить себя: это и происходит в искусстве. Мир в качестве необходимого порядка наличных и используемых предметов или в качестве природы, участвующий в человеческом существовании и обнаруживающий себя в нем, обретает и утверждает свое бытие только ради свободы. Лишь единство "Я" и его задачи обуславливают порядок мира, т.е. его подлинное конституирование. Еще раз осознание возможности отношения к бытию обнаруживается как утверждение этого отношения. Через это осознание реальность мира становится бытием.

Итак, сделаем выводы по взглядам философов-экзистенциалистов о свободе.

Все они едины в том, что горизонт проблемы свободы - экзистенция, которая характеризует не какие-то стороны человека по сравнению с другими людьми, его волю, акты его поведения, а то, что же есть человек по своей действительной природе. Экзистенция вопрошает о бытии человека, включая вопрос о его предельном конституировании: его можно решить лишь в том случае, если свести его к фундаментальному выбору бытия человека, т.е. к экзистенции. Свобода - фундамент и норма экзистенциального выбора. Ради нее человек решает свою судьбу в соответствии с тем, что должно быть. Свобода - движение, в котором экзистенция возвращается к своей изначальной природе, осознает свою природу, и, осознавая, действительно реализует ее. И поскольку экзистенция - это отношение к бытию, постольку осознание, направленное на возможность этого отношения, будет его основанием и утверждением. Тем самым экзистенция с помощью свободы обретает свою внутреннюю позитивность, свою субстанцию. "Я", сформировав себя как единство, укореняется в мире, который будучи упорядоченной реальностью, действительно окружен солидарностью совместного существования.

Таким образом, отношение к бытию, будучи конститутивным для экзистенции, реализуется в своей аутентичности. Отношение становится таким, что бытие действительно включено в экзистенцию: "Я", "мир", совместное существование обретает бытие и определяется как историческое будущее экзистенции. Свобода обосновывает историчность экзистенции. В этой историчности бытие не имманентно, поскольку оно непрерывно конституирует себя в своей трансцендентности.

Свобода - это выбор. Она - не мгновенный акт, а непрерывность решения, постоянно возобновляемого. Быть свободным - это означает быть верным самому себе, не изменять своему назначению, сталкиваясь с серьезностью и сопротивлением мира. Тем самым, понимание свободы - такое же понимание, которое человек имеет о себе и о своем назначении в мире. Только тогда, когда он отождествляет себя с назначением, трансцендентным ему, когда он берет на себя обязательства и борется, лишь тогда человек действительно свободен.]

Необходимость природы, по экзистенциализму, не есть то исходное, определяющее, выражением и проявлением которого только и может быть свобода. Напротив, само представление о необходимости якобы возникает лишь как производное от свободы. Нет необходимости без свободы. Необходимость выступает лишь "как граница" в "недрах свободы", она трактуется как предел и антипод свободы. Индивид при таком понимании вынужден делать лишь одно - выбирать свои поступки, в этом его свобода. Выбор - это произвол, проистекающий из самого себя, возможности выбора не ограничены, не даны извне. Поскольку спектр будущего не определен никакими объективными закономерностями, постольку свобода - есть слепой поиск, бессмысленное движение индивидов, всецело зависящее от случайных субъективных пожеланий.

Итак, субъективно - определения свободы сводятся к утверждению, что свобода есть своеволие, ничем не детерминированная субъективная возможность выбора из самого себя произвольных целей для деятельности изолированного индивида. Разрыв общественно-исторического субъекта и природно-исторического объекта, противопоставление естественной необходимости абсолютной свободе духа - вот что характерно для этого понимания свободы.

При детерминистском подходе к уяснению сущности свободы важно отметить, что в конечном итоге поведение личности определяется характером объективных законов. Действующий субъект обнаруживает, что перед ним встает не единичные цели, а спектр разнообразных целей. Они выявляются как разнокачественные и разнопорядковые (близкие и отдаленные, желаемые и нежелаемые, строго очерченные и многоаспектные и т. д.). Множественность целей и богатство реальных возможностей их достижения ставит субъекта перед потребностью выбора того или иного варианта своего поведения, его определенности и интенсивности. В этом - решающие предпосылки его свободы.)

При таком понимании свободы обнаруживается известная внутренняя противоречивость этого понятия. Прежде всего мы видим недостаточность метафизического определения свободы как "отсутствия ограничений" (принуждения). Конечно, проще всего толковать понятие свободы как отсутствие препятствий для проявления активности (воли) субъекта. Есть стены, окопы, цепи, непреодолимые преграды на пути к цели - свободы нет. Субъект действует (избирает цели и стремится к ним) по собственному разумению, без внешних ограничений или принуждения - свобода есть. Такое определение свободы формально правильно. Однако, с нашей точки зрения, оно односторонне и недостаточно полно. Свобода может и не быть свободой "от" чего-либо. Она может рассматриваться как проявление активности субъекта, т.е. как свобода, направленная "к" чему-либо, к определенной цели. От характера цели зависит и характер препятствий, мешающих ее достижению. От того, к чему именно направлена активность субъекта, зависят и конкретные очертания (рамки) свободы. Следовательно, внутренняя противоречивость свободы выявляется во взаимосвязи (единстве и взаимообусловленности) цели и условий, определяющих реальность ее достижения, в единстве ее позитивной и негативной сторон.

Нам представляется, что анализ действительного содержания понятия "свобода" невозможен в отрыве от природной и социальной необходимости, вне и помимо всеобщей детерминированности процессов объективного мира.

Категория необходимости применяется в философии для выражения форм всеобщности и детерминации изменяющихся объектов. Именно поэтому необходимость выступает как одна из важнейших характеристик закона. Необходимость выражает такие общие существенные связи между явлениями, которые обуславливают определенное направление происходящих изменений, основной ход развития. При наличии достаточных условий там, где действует необходимость, тот или иной результат не всегда однозначен, четко очерчен. Напротив, во многих случаях существует обширная совокупность реальных возможностей, определяющих многообразие единичных проявлений общего необходимого результата. Его специфичность и индивидуальность зависят от соотношения необходимого и случайного, от взаимодействия разнонаправленных потоков необходимых событий, от противоречивой связи общего и единичного, закона и явления и т.д.

Выступая как общая тенденция, главное русло событий, необходимость осуществляется в многочисленных конкретных вариантах, формы ее

проявления многообразны. Такая ее особенность наглядно обнаруживается в сфере действия статистических закономерностей. Известно, что здесь начальное состояние определяет все последующие изменения не однолинейно, а с определенной степенью вероятности, характер связи конечного и исходного состояния объекта не столь жесткий, как в случае действия динамической закономерности. Это обстоятельство особенно важно для выяснения места и значения свободы в мире, где все детерминировано.

Метафизическое представление о несовместимости свободы и необходимости заводит проблему свободы в тупик.

Одним из первых взаимосвязь свободы и необходимости определил Б. Спиноза. Для него необходимое и свободное не есть взаимоисключающие противоположности. "... Абсурдным и противным разуму, - писал он, - кажется мне утверждение о том, что "необходимое" и "свободное" суть взаимоисключающие противоположности" (201;584). Необходимость, - отмечал он, поскольку она осознана, т.е. понятна как действительно необходимое, становится тем самым свободой (201;584-585). Но противоречие между свободой и необходимостью разрешается у Спинозы на узкой арене личной и только личной деятельности. Содержание свободы сводилось им к абстрактно-соверщательному, теоретико-познавательному действию, независимо от общественной практики. Этим самым свобода превращалась в фикцию, а человек, не видящий путей активного влияния на природу, - в безропотное, зависимое существо. Это умаляло роль человека и вело к фатализму. Критика индетерминизма у Спинозы, а затем у французских материалистов переходит в свою противоположную крайность - фатализм.

Для Спинозы, Канта, Фихте, Шеллинга необходимость имеет значение непреложной реальности. Чем более углубляется человек в познание природы, тем более реальной и тем более непрерываемой становится для его сознания властвующая над природой необходимость. Свобода ничего не изменяет в необходимости, ничем не нарушает и не может нарушать железный поток детерминации, распространяющийся на весь мир. Свобода не становится на место необходимости: она - та же необходимость, только ставшая прозрачной для самой себя. Так понимает свободу Фихте. Или же она - противоположность необходимости, но ее источник - не сам чувственный мир необходимости и причинности, а стоящий над ним мир сверхчувственный, ноуменальный. Полагая начало свободной причинности, этот мир не ограничивает необходимость в ее собственной сфере: подчиненной форме времени; порядок событий в эмпирическом мире остается, как прежде, строго детерминированным. Так представляет отношение свободы и необхо-

димости Кант. В обоих случаях нет речи о генезисе свободы из необходимости: как противоположность, необходимость и свобода только сосуществуют (5; 93).

Кантовская философия в области практического разума признает невозможность доказательств бытия воли, свободы, так как область свободы есть, по Канту, область сверхопытного мира, предмет не исследования, а веры.

Кант различает два вида причинности: причинность в природе и причинность из свободы. Соответственно этому противопоставлению понятие свободы у Канта выступает субъективной, моральной категорией. Такое понимание свободы и необходимости означало разрыв между свободной деятельностью человека и природными, общественными условиями, в которых она протекает (94; 317-327).

Гегель дал новое решение проблемы свободы и необходимости, попытался преодолеть их разрыв в учениях предшествующих философов, в частности, у Канта. Вопрос об условиях и достижении свободы Гегель ставит не абстрактно, не как вопрос о "природе" человека, всегда одинаковой и неизменной. У Гегеля противоречие свободы и необходимости рассматривается на основе диалектического учения об отношении сознания к бытию. Гегелевская диалектика, хотя и в мистифицированной форме, отражала диалектику развития самой действительности - в своем принципе она основывалась на идее прогрессе и вере в разум человека.

Рассматривая соотношение свободы и необходимости, Гегель показал, что человек испытывает воздействие внешней природы, зависит от нее в своих целях, и в этом смысле не свободен. Однако человек не только ставит цели, но и реализует их, то есть заставляет природу служить своим целям. В своей деятельности он против природы "выставляет вместо себя" орудие, инструмент и воздействует на природу силами самой же природы. Именно на этом пути он обретает свободу, которая в действительности оказывается не отрицанием необходимости, не ее опровержением, но познанием необходимости и деятельностью на основе этого знания.

В этой связи Гегель подвергает критике представление человека о свободе как о личном произволе. "Так как я имею возможность определять себя в том или ином направлении, т.е. так как я могу выбирать, то я обладаю, - пишет Гегель, - произволом, что обычно называют свободой... Обыкновенный человек полагает, что он свободен, если ему дозволено поступать произвольно, но именно в произволе заключается причина его несвободы" (54; 44-45). И далее: "Когда мы слышим, что свобода состоит

вообще в возможности делать все, чего хотят, то мы можем признать такое представление полным отсутствием культуры мысли... " (54; 44).

Гегель отмечает, что "свобода, которая не имела бы внутри себя никакой необходимости, и одна лишь необходимость без свободы суть абстрактные и, следовательно, неистинные определения. Свобода существенно конкретна, вечным образом определена внутри себя и, следовательно, вместе с тем необходима" (49; 73-74).

Таким образом, для Гегеля вопрос стоит не только об отношении свободы и необходимости, но и о диалектике свободы и необходимости. Он полагал, что всякий необходимый процесс есть процесс закономерный. Вследствие этого, когда человеку ясен характер законов, лежащих в основе необходимого процесса развития, то он будет действовать, не исходя из своих прихотей и желаний, а как раз наоборот, последние будут сообразовать с необходимостью, действуя тем самым со знанием дела. В этом случае необходимость и свобода выступают в своем единстве, а не отгораживаются друг от друга китайской стеной.

Но у Гегеля деятельность человека есть реализация самодеятельности абсолютной идеи. По этой причине у Гегеля материальная деятельность есть лишь момент, "средний термин" в мыслительной, целеполагающей и целереализующей деятельности человека, который сам служит лишь "средним термином" в целеполагающей деятельности абсолютной идеи - бога.

Учение Гегеля поставило решение проблемы свободы на почву истории. Он представил историю человечества как объективно необходимый поступательный процесс от несовершенного или менее совершенного ко все более совершенному. Этот процесс Гегель представил как неуклонный рост свободы (50; 422).

Для Гегеля действительное, не утратившее свою необходимость, становится недействительным, неразумным, теряет свое право на существование. На ее место с железной необходимостью приходит жизнеспособная действительность, приходит "мирно", если старое достаточно рассудительно, чтобы умереть без сопротивления, - насильственно, если оно противится этой необходимости" (144; 275).

Диалектическое решение Гегелем вопроса о соотношении свободы и необходимости, его учение о конкретно-историческом характере свободы приводит к весьма важным теоретическим, практическим выводам.

Абсолютизация необходимости, отрицание возможности для человека воздействовать на объективные условия своего бытия ведет, как уже было показано выше, к фатализму, который исходит из того, что из цели при-

чин и следствий нельзя выкинуть ни звена. Жесткое противопоставление необходимости и свободы имеет древнюю традицию. Еще Аристотель писал: "И принято считать, необходимость нельзя переубедить, (принято) справедливо, ибо она идет наперекор движению, происходящему по выбору и согласно разумному рассуждению" (4;83). Здесь необходимость односторонне утверждается как нечто непреодолимое, слепо фаталистическое, антипод движению по выбору ("свободе").

Следует отметить, что фатализм всегда имел и имеет определенную социальную направленность. Как правило, он порождает квиетизм, пассивность, подавляет в человеке чувство протеста, закрывает пути к свободе.

В современных условиях среди философов широкое распространение получают не фаталистические, а волюнтаристские воззрения по проблеме соотношения необходимости и свободы, которые исходят из того, что все-ленная есть вечное абсолютное становление, не подчиненное какой бы то ни было необходимости, она не знает объективной детерминации. Становление мира и человеческой истории происходит вследствие состязания между энергиями, соперничающими человеческими волями. Человечество есть сложная группировка сил, проявляющих волю к власти, борющихся за власть. "Необходимость, - говорит Ф. Ницше, - не факт, но интерпретация" (164;258). И далее: "Если что-нибудь происходит так, а не иначе, то в этом нет еще никакого "принципа", "закона", никакого "порядка", а просто действуют известные количества силы, сущность которых заключается в том, чтобы проявлять свою власть на всех других количествах силы" (164;339). Эти утверждения являют собой типичный пример социального и космического индетерминизма.

Современный волюнтаризм не столь откровенен, он выступает под именем POSSИБИЛИЗМА или ПРОБАБИЛИЗМА.

Подмена понятия необходимости понятием возможности (ПОССИБИЛИЗМ), гипертрофия возможностей, утверждение, что возможен любой вариант событий, зачеркивает какую-бы то ни было обусловленность настоящего состоянием прошлым и будущего настоящим. Разумеется, представления о возможном и невозможном диалектически подвижны. По мере познания закономерностей мира и возрастания власти человека над объективными обстоятельствами растет и расширяется спектр реальных возможностей для деятельности. Конечно, это не значит, что возможно все без исключения. Наряду с возможностями материализм признает и невозможность. Спектр возможностей никогда не станет безграничным. Возможность есть выражение действующего закона, обнаружение необходимости. Абсолютизация возможностей - путь к волюнтаризму.

В этом отношении показательна позиция прагматистов с их принципом "плюрализма возможностей", которые утверждают, что "активность" человека определена не столько его предыдущими состояниями, сколько целеустремленностью к будущему. При этом целеполагание метафизически противопоставляется его объективной детерминации, а деятельность определяется произвольным выбором возможностей. Д. Дьюи писал: "Все рационалисты отождествляли свободу с действием, ставшим свободным, благодаря проникновению в истину. Но проникновение в необходимость ими поставлено на место предвидения возможностей (75;112).

Характерное для прагматизма инструменталистское истолкование истины как того, "во что лучше всего для нас верить" приводит к волюнтаризму. Эту мысль аллегорически выразил Д. Дьюи, уподобив людей быку в упряжке, заявив, что бык "...принимает на деле не ярмо, но стойло и сено, по отношению к которым ярмо является необходимо присущим. Но если бык предвидит последствия употребления ярма, если он предвосхищает возможность уборки хлебов и отождествляет себя не с ярмом, но с реализацией его возможностей, он действует свободно, добровольно. Он не принимает необходимость как неизбежную, он приветствует возможность как желательность" (75;112).

Активно используется категория возможности для обоснования своей теории свободы представителями "позитивного экзистенциализма". Э. Пачи, например, пишет: "Путь, который я выберу, будет... аутентичным, если решит проблему, не закрывая пути, не уничтожая возможности последующего выбора, постоянно и сознательно возобновляемого выбора. Иначе говоря, аутентичный путь - это недогматический путь, который не только делает возможной, но увеличивает и консолидирует свободу" (199;376-377). Такого рода сугубо формальный императив рассматривается представителями "позитивного экзистенциализма" как своеобразная формула спасения для человечества.

Характерным примером построения волюнтаристической концепции на принципах пессимизма и пробабиллизма может служить неопозитивистская теория "открытого общества". Согласно утверждениям его теоретиков (К. Поппер), в этом "обществе" обеспечена ничем не ограниченная "мобильность" свободно конкурирующих ("соревнующихся") индивидов, каждый там свободен произвольно изменять свой социальный статус. "Социальная инженерия" К. Поппера опирается на типичную для неопозитивизма конвенционалистскую гносеологию. Люди, независимые ни от какой необходимости, строят свою судьбу на основе свободного выбора субъективных ре-

шений, добиваясь соглашения, "конвенции" друг с другом сообразно собственным желаниям. По мнению Поппера, гегелевские положения о свободе есть не что иное, как трибалистская тоталитарная формула, отождествляющая свободу с необходимостью и тем самым уничтожающая свободу. Признать необходимость, по Попперу, - это значит оправдать порабощение личности этой необходимостью. Есть лишь одна действительная свобода - это свобода от необходимости. Таковы некоторые идеи этой теории, почти полвека привлекающей к себе умы людей.

Мы принимаем идею первичности природной и социальной необходимости и вторичности, производности сознания, воли, свободы человека. В природе необходимость существует, не нуждаясь в свободе, не ведая свободы. Свобода же не может существовать вне, независимо, помимо необходимости. Свобода возникает, порождается, растет и раскрывается с ростом общества, духовной и практической деятельности общественного человека, она - продукт общественного развития. Дело в том, что возникновение социальной формы движения видоизменяет действие и проявление всеобщей универсальной закономерности. Социальная закономерность не может осуществляться отдельно от сознательной, целеполагающей деятельности людей ("свободы"). В обществе необходимость для своего проявления предполагает существование людей с их разумом, способностью выбирать и ставить цели, практически обеспечивать их достижение. Из различных индивидуально своеобразных, единично неповторимых поступков отдельных людей складывается та цепь зависимостей и детерминаций, которая и называется исторической необходимостью или закономерностью общественного процесса.

Классическая формула соотношения необходимости и свободы дана Ф. Энгельсом в "Анти-Дюринге". Он подчеркивает, что свобода основана на знании необходимости. Понятно, что одно лишь знание необходимости, не претворенное в деятельность, еще не делает человека свободным. Только практическая деятельность, изменяющая материальные отношения, утверждает свободу человека.

Человек, как деятельное существо, не может не обладать атрибутом свободы. Он формирует мир, выступает и как творец, и как творимый. Социальная деятельность человека есть глубинное выражение его действительной сущности. Свобода в этом случае и выступает как необходимость, ставшая имманентной субъекту. Известно, что всякая необходимость выражает всеобщее. Можно сказать, что свобода есть обнаружение этого всеобщего в индивидуальном. Это как бы единичная фиксация необходимого хода событий.

Необходимость определяет объективные рамки этой активности. Выйти за них субъект не может. Она определяет и саму возможность субъективной деятельности и ее реальные границы. Однако в этих границах нет жесткой однозначной обусловленности деятельности субъекта. Сознательный выбор необходимой и желаемой цели, определение путей, ведущих к ее достижению, интенсивность и характер практических действий по реализации намеченных действий - вот в чем заключается свобода.

Для верного понимания свободы необходимо учитывать диалектическую взаимосвязь необходимости и возможности. Известно, что диалектический индетерминизм не отрицает существования "вероятностного мира". Статистическое понимание закона как тенденции включает в себя представления о множественных индивидуальных отклонениях, предопределяющих конкретность и своеобразие развития событий. Законы общественного развития осуществляются именно как законы-тенденции, определяя осевую линию социальных сдвигов, качественных изменений и преобразований. Реальная совокупность обстоятельств порождает огромное множество вариаций, различий, конкретных возможностей индивидуально своеобразного хода события. Каждая такая возможность и есть специфическая форма проявления необходимости, потенциальная необходимость. Там, где нет серии, спектра, множества объективно детерминированных возможностей развития будущих событий, там нет места свободе.

Свобода и есть та активность субъекта, которая в человеческом обществе превращает потенциальную необходимость в актуальную, осуществимую и осуществленную возможность - в действительность. Человек свободен всегда, когда он может выбирать, когда выбор зависит от него и определяется субъективно занятой им позицией.

Объективная возможность выбрать свой поступок, совершить акт поведения по собственному разумению выступает основой всех видов социальной и личной ответственности. Свобода и ответственность оказываются неотделимыми друг от друга. Более того, расширение сферы свободы есть вместе с тем повышение ответственности всех и каждого за свои дела.

Всякая свобода относительна, она зависит от определенных условий. Эти условия могут быть объективными и субъективными. Под объективными условиями следует понимать конкретное проявление действий природных или социальных законов. Абсолютной свободы (безусловной, неограниченной, безотносительной) не существует.

Любой субъект свободы не может существовать вне отношения к другим субъектам или вещам. Поэтому свободу целесообразно всегда рассматривать конкретно, ее характер, уровень, глубина обнаружения должны определяться в зависимости от обстоятельств в отношении к объективным условиям.

Свобода должна также рассматриваться и в "самоотношении", т.е. в отношении к условиям, создаваемым деятельностью самого субъекта. Его свободная деятельность разворачивается на основе необходимости, в рамках, очерченных объективными условиями. Перед субъектом обнаруживается множество возможностей, он стоит перед задачей выбора варианта поведения. Пока вариант поведения не определен - конкретный путь прототипа необходимости не выявлен. Когда же субъект совершил выбор, то свободная реализация одной из возможностей исключает или затрудняет использование других. Необратимость времени предопределяет еще одно важное обстоятельство: свершившийся свободный акт субъекта создает такую ситуацию, при которой его последствия по отношению к дальнейшему поступку того же субъекта выступают как нечто объективно данное. Иными словами, наша сегодняшняя свобода зависит не только от совокупности объективных обстоятельств (собственно "необходимости"), но и от "вчерашних" поступков, от предшествующего выбора.

Наше свободное решение и действие относительно в том смысле, что они причинно обусловлены необходимостью, зависят от объективного хода внешних событий и от принятых нами ранее решений. Наша свобода относительна в том смысле, что она ограничена глубиной нашего познания действительности и наличием реальных средств осуществления свободного действия. Наша свобода относительна в том смысле, что необходимость никогда не может быть исчерпана в познании.

Идя по пути познания природной необходимости, глубже и полнее осознавая сложность и противоречивость социальной детерминации, человек обретает возможность поступать свободно, становится свободным.

§ 2. Свобода как необходимое условие полноценного развития сущностных сил личности

Человек, будучи включенным в систему общественных отношений, является не просто их продуктом, но и активным творцом этих отношений. Другими словами, обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства. Но мера эта не одна и та же в разные эпо-

хи. Для того, чтобы проследить, как содержание свободы преломляется в каждую эпоху, К. Маркс за основу членения взял три главных типа общественных отношений: отношения личной зависимости, отношения вещной зависимости и отношения свободной индивидуальности. Следовательно, аналогично тому, как совокупность общественных отношений составляет сущность человека, так эта же совокупность является и реальной основой его свободы. Объективная зависимость свободы от общественных отношений проявляется не только в том, что индивид произвольно не выбирает свое место и роль в исторически сложившейся системе общественных отношений, но и в том, что замена существующих отношений качественно новыми достигается только через коллективное действие. Общество, в то же время, не может освободить себя, не освободив отдельного человека (144; 305).

С разрешением данного противоречия связано понимание диалектики позитивной (свобода для чего, для какой цели) и негативной свободы (свобода от чего).

В первом своем значении она обычно рассматривается как способность человека действовать в соответствии с необходимостью на основе познания законов природы и общества и овладения ими.

Во втором свобода трактуется как стремление индивида "избегать" тех или иных отрицательных проявлений необходимости. Хотя в реальной действительности оба эти аспекта свободы находятся в неразрывной связи и единстве, несомненно, что позитивный аспект свободы благоприятнее для оптимального развития личности.

Следует подчеркнуть, что в философской литературе сделан ряд попыток дать некое общее понимание свободы личности.

Так, Э. В. Ильенков отмечает, что подлинная свобода "заключается в действиях, преодолевших силу и давление внешних, ближайших обстоятельств" (84; 64).

В. П. Тугаринов ввел понятие общей свободы и философской (222; 64). Общая свобода толкуется им как возможность для человека (личности) мыслить или действовать не по внешнему принуждению, а согласно своей воле, а философская - это свобода как познанная необходимость. Итак, можно сказать, что общая свобода - это мысли и действия, ничем не ограниченные, не зависящие ни от какого внешнего принуждения, а исходящие только из человеческой воли. Это не точно. Все то, за что человек борется, на что направлена его воля, связано с его интересом. Внешние

факторы и внутренние побуждения детерминируют поведение человека, проходя через его волю и разум. Интересы и потребности, преломляясь в сознании человека, порождают цели и мотивы, которые в свою очередь детерминируют дальнейшее поведение субъекта.

Волевой акт есть осознанная субъективная необходимость действия, направленная на удовлетворение тех или иных потребностей. Основным фактором, детерминирующим поведение личности, являются социальные условия, - "пока люди находятся в данных взаимных отношениях, они непременно будут чувствовать, думать и поступать именно так, а не иначе" (178; 334).

Свободный выбор действий не абсолютно противоположен принуждению, ибо выбор всегда обусловлен мотивировками. Таким образом, мотивы, в известном смысле, являются внутренним принуждением, препятствующим, заставляющим принять решение действовать так, а не иначе. Само собой разумеется, какими бы ни были "разнообразного характера" "рычаги", определяющие волю, они в конечном счете обуславливаются объективными обстоятельствами.

Все, что движет человеком, должно пройти через его голову, но какой вид оно примет в его голове, это в большой мере зависит от обстоятельств. Следовательно, не может быть общей свободы, которая не обуславливалась бы какими-то внешними силами и обстоятельствами. А если они есть, то следует признать какое-то принуждение.

С Тугариновым В. П. можно согласиться, если под принуждением понимать силы субъективистские, ничего общего не имеющие с требованиями объективной необходимости. Действия таких сил по отношению к личности ограничивают ее свободу, развитие способностей, задатков, дарований. Последняя личность может развиваться тогда, когда она проявляет свои возможности и задатки, не подчиняясь внешнему принуждению, ничего общего не имеющему с требованиями необходимости.

В. Е. Давидович свободу определяет как сознательный выбор необходимой и желаемой цели, как отражение "возможностей в сознании субъекта, предвидения тенденций будущего, их оценки с позиций интересов субъекта, выдвижение одной из возможностей как идеального образа - цели..." Где этого нет, там нет места свободе, - пишет автор (67; 7).

Бесспорно, все моменты, отмеченные В. Е. Давидовичем, характеризуют содержание свободы. Однако, на этом нельзя ставить точку, т. к. любой выбор всегда связан с сознанием, за весьма редкими исключениями. Поз-

тому оценивать будущее с позиций интересов субъекта, в основе которых лежит цель как определенный идеал, неправомерно.

Вероятно, предпочтительнее говорить о свободе личности как о сознательных действиях на основе познанной объективной закономерности, против старого, изжившего себя и против всего того, что мешает поступательному всестороннему развитию личности и наиболее полному удовлетворению ее потребностей.

Человек, будучи включенным в систему общественных отношений и в природную необходимость, может относительно свободно определить свое поведение, наметить перспективные цели и планы, предвидеть последствия своих действий. Он в состоянии это сделать, потому что его существование детерминировано необходимой связью многообразных и многочисленных явлений, прежде всего материального и иного порядка.

Каждый индивид по-разному включается в совокупность общественных отношений в зависимости от ее места в реальной общественной жизни. В условиях одного и того же строя социальные условия для различных индивидов не одинаковы. А это предполагает неодинаковые объективные и субъективные возможности для той или иной деятельности (2; 79).

Следует отметить, что ряд философов, преувеличивая негативный аспект свободы, по существу сводят последнюю к свободе выбора, а ее, в свою очередь, к так называемой "абсолютной" воле индивида.

К этим взглядам близка экзистенциалистская концепция свободы выбора. Опираясь на реальный факт - пожелание человека отказаться от своей индивидуальности и своеобразия, - экзистенциалисты провозглашают автономность личности основой всего ее бытия. В этом смысле под термином "свобода", которая у них, по существу совпадает с понятием человека, следует подразумевать "абсолютный" выбор самого себя. Как объясняет Ж.-П. Сартр, индивид каждый день совершает выбор, кем быть: в один день он может стать трусом, а в следующий день героем. При этом Сартра вовсе не интересует, является ли такой выбор реально осуществимым. Для него важно лишь одно - чтобы этот выбор (точнее говоря, проект выбора) был автономным, независимым от чего-либо внешнего. В конце концов свобода выбора в интерпретации Сартра превращается в псевдovýбор, питающий только иллюзию свободы. "Мы являемся свободой, которая выбирает, - пишет он в книге "Бытие и ничто", но мы не выбираем способность быть свободными, мы приговорены к свободе, мы обречены быть свободными". Логическими последствиями индетерминистической концепции Ж.-П. Сартра

являются чувства одиночества, безнадежности и пессимизма его литературных героев. И если сначала свобода представлялась ему абсолютной, то под конец она изображается в виде неумолимого рока.

Несмотря на противоречия упомянутой концепции, следует отметить, что она не лишена рациональных моментов. Остановимся на одном из них.

Как мы могли заметить, ядром экзистенциалистского учения о свободе выбора является теория автономности человека и его воли. В самом деле, свобода выбора немыслима без известной автономности личности, т.е. без определенной самостоятельности сознания и поведения субъекта. Она, прежде всего, обусловлена отсутствием однозначной детерминации социальных процессов, в силу чего каждый человек обладает в некоторой степени иммунитетом к воздействиям "внешней" необходимости. И так как необходимость определяет свободу не прямо, а косвенно, посредством сложного механизма внешних и внутренних связей, то становится ясно, что в пределах этой необходимости (за исключением экстремальных ситуаций) человек всегда имеет возможность выбирать один из нескольких вариантов действия. Более того, внешние условия не просто "преломляются" через внутренние, как иногда утверждается, а субъект выбора, будучи включенным в механизм условий, определяющих его поведение, становится одновременно непосредственным носителем детерминации самого себя. Это и есть субъективный аспект свободы, смысл которого, по словам С. Л. Рубинштейна, "заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему" (188; 382).

Это одна сторона дела. Второй стороной этой проблемы являются определенные ограничения субъекта выбора со стороны внешних и внутренних предпосылок, условий человеческого бытия. Специфическим видом ограничения свободы выбора является ограничение субъекта выбора самим собой. Самоограничение означает сознательное уклонение человека от всякого рода ложных, неприятных, аморальных и т.п. желаний или поступков. Как правило, без известного самоограничения выбора личность становится рабом собственных желаний и влечений. Вместе с тем для развития человека вредна и другая крайность, когда он, то ли сознательно, то ли подсознательно, - постоянно самоограничивает свои потребности, возможности, желания и т.д. Самоограничение в своем настоящем смысле обладает не только негативными характеристиками, но, по аналогии со свободой, оно содержит также позитивные моменты, связанные с самосовершенствованием

и развитием личности во всех направлениях ее жизнедеятельности. В этом более широком толковании самоограничение, по существу, совпадает со свободой воли, предполагающей "господство человека над самим собою", то есть подчинение своих сил, способностей и чувств разуму, тем целям, которые соответствуют объективной необходимости. На основе такого понимания самоограничения можно провести четкую грань между терминами "свобода выбора" и "свободный выбор".

Свобода выбора как возможность выбора той или иной линии поведения в соответствии с индивидуальными желаниями имеется у человека почти всегда. Однако, суть вопроса заключается как раз в том, насколько данный выбор отвечает требованиям общественной необходимости, насколько он сам является выражением действительно свободного выбора. В отличие от свободы выбора, который как таковой представляет собой всего лишь формальную предпосылку свободы, свободный выбор, отражая настоящие потребности человека и общества, характеризует как содержание свободной деятельности, так и цели этой деятельности. "Свободный выбор включает в себя свободу выбора, а не сводится к нему" (190;14). Следует добавить, что свободный выбор не сводится и к свободе воли.

Разумеется, что без определенного выбора знаний, информации о закономерностях, условиях и средствах реализации выбора нет действительно свободного выбора. Истинное знание позволяет человеку видеть больше альтернативных возможностей, средств и путей для осуществления того или иного выбора. Вместе с тем необходимо отметить, что в процессе непосредственной реализации выбора человек участвует не только как познающий субъект, а как цельная личность со всем присущим ей богатством внутреннего мира и ее отношений с окружающим миром. Поэтому в структуре свободного выбора, наряду с познанием, входят потребности, интересы, мотивы, цели, вся система ценностей и жизненных ориентаций личности и, наконец, человеческая практика, которая связывает все эти структурные элементы механизма выбора с внешней необходимостью.

Исходным моментом человеческой активности, на базе которого формируются мотивы, интересы, оценки, цели и все остальные элементы практически-духовной деятельности, принято считать потребности. Среди них ближе всего к свободе стоит цель. Она, по существу, сопровождает формирование и развитие личной свободы на всех этапах, начиная осознанием ее и кончая ее практической реализацией. Как цель, так и свобода предполагают, прежде всего, способность человека предусматривать, пред-

восхищать результаты его будущей деятельности. В то же время цель и свобода не ограничиваются результатом познания, а включают в свое содержание и моменты долженствования - решение субъекта осуществить определенную деятельность. Без этого волевого стремления индивида достичь именно ту, а не иную цель, действительно свободный выбор потерял бы всякое внутреннее обоснование и реальный смысл.

Однако, наиболее четко такая связь цели и свободы проявляется в процессе превращения субъективного в объективное, идеального в реальное, возможного в действительное, - словом, - в человеческой практике. Без правильной постановки цели, разумного выбора средств для ее достижения, успешного действия в соответствии с поставленной целью - нет свободной деятельности, а тем самым - свободы. Но только в практике достигается определенное совпадение результата с поставленной человеком целью, при этом цель выступает уже не как внешнее условие, а как сущностное свойство, момент практической деятельности индивида и в этом качестве она определяет способ и характер его действий, ей он подчиняет и свою волю.

Следует отметить, что не каждую сознательную целесообразную деятельность можно одновременно считать свободной деятельностью. Объективным критерием их различения служит, по нашему мнению, прежде всего, мера соответствия данной деятельности требованиям общественной необходимости.

Личная свобода понимается нами как специфически человеческая избирательная и согласованная активность сознания, воли и нравственных сил индивида в процессе его целенаправленной и целесообразной деятельности, как возможность самостоятельно осуществить выбор, принять решение и воплотить его в жизнь (158;129), а также как его способность управлять самим собой, самоопределяться в рамках необходимости в соответствии со своими личными интересами, убеждениями, совестью и т. д.

Личная свобода включает в свое содержание не только процесс экстерииоризации ("опредмечивания") субъективного в объективном, но и обратный процесс - интериоризации ("распредмечивания") объективного в субъективном. Без этого субъективного освоения и овладения человеком действительности "личная свобода" приравнялась бы к пассивному, механическому приспособлению индивида к условиям внешней среды.

Исходной точкой в процессе интериоризации являются потребности, которые в форме удовольствия или неудовольствия от полученных резуль-

татов деятельности субъекта возбуждают и мобилизуют его внутреннюю активность на создание новых интересов, мотивов, целей и задач деятельности. Весь процесс экстеро-интериоризации может начаться заново, причем причина и следствие в нем, объективное и субъективное, необходимость и свобода непрерывно переходят друг в друга. Неизбежным звеном, опосредующим их диалектическую связь, является ответственность.

Принято различать следующие разновидности ответственности по виду: политическая, юридическая, нравственная, профессиональная и т.д. (190;148), по форме: внешняя и внутренняя, коллективная и личная (В.Г.Афанасьев). В связи с исследуемой нами проблематикой остановимся на личностном аспекте ответственности.

Как и свобода, личная ответственность содержит в себе два момента: отрицательный (ретроспективный) и положительный (активный). Первый, согласно Э.И.Рудковскому, "определяет степень вины и характер санкции за неумение или нежелание оказаться на уровне требований той или иной инстанции" (190;30) - общества, класса или группы. Второй - позитивный момент ответственности, по мнению того же автора, "находит свое выражение в соответствии деятельности личности требованиям группы, класса, общества, в творческом отношении ее к своим обязанностям, в свободном правильном выборе своих целей и средств их реализации" (190;30). Как раз в этом позитивном аспекте наиболее пластично выступает внутренняя взаимосвязь личной ответственности и личной свободы: там, где нет личной ответственности, там и личная свобода является всего лишь иллюзорной, и, наоборот, без личной свободы нет личной ответственности. В свою очередь, безответственное поведение, как выше отмечалось, свидетельствует об узком, извращенном понимании человеком его личной свободы, а отсюда и последствий злоупотребления ею. Не случайно структура и механизм действия личной ответственности в принципе совпадают со структурой и механизмом самодетерминации личной свободы. Обе эти структуры в качестве своей первоосновы включают необходимость в виде предъявляемых к личности требований, которые впоследствии конкретизируются и модифицируются в следующих элементах "внутреннего" механизма свободы и ответственности: а) потребности, интересы, цели и задачи; б) мотивы, убеждения, ценности, нормы отдельного индивида; в) его эмоциональные и психологические установки; г) выбор различных вариантов действия; д) предвидение последствий выбора, решений и действий, а также учет их последствий в отношении к другим людям; е) волевое

стремление к осуществлению избранного проекта деятельности; ж) непосредственно акт реализации определенного действия и его оценка как со стороны потребностей, интересов и целей отдельной личности, так и со стороны определенной общности людей; з) готовность человека отвечать за это действие (Афанасьев В. Г., Плахотный А. Ф., Рудковский Э. И.).

Итак, свободу личности можно определить как сознательное предметно-практическое овладение человеком определенной совокупностью общественных отношений с целью расширения объективных и субъективных предпосылок (условий), необходимых для его личной самостоятельности и, в конечном итоге, для увеличения благосостояния всего общества. Чем больше расширяются рамки реализации свободы личности, тем больше она становится зависимой от необходимости. Эта зависимость, в частности, проявляется в тенденции возрастания социализации, то есть в расширении и углублении ее связей с обществом, его институтами и другими людьми.

Социализацию, правда, многие исследователи склонны истолковывать в негативном смысле: как неподлинное существование индивида, как поглощение личности обществом и его институтами, как угрозу человеческой свободе и пр. С подобной точкой зрения можно встретиться у представителей концепции "социальной роли". Так, Э. Гоффман, - по аналогии с драматическим театром - утверждает, что каждый человек действует только в соответствии с теми "ожиданиями" общества, которые оно ему внушило. Это и есть, в его понимании, "социальная роль". На ее основе индивид проектирует себя и такую же проекцию осуществляют другие люди, причем от каждого из участников "жизненного театра" требуется подавление собственных чувств, ума, убеждений и др. Тем самым индивид утрачивает свою "автономность", которая, вместе с личной свободой, отдается в жертву традициям определенной общности людей. В итоге Гоффман ставит человека перед дилеммой: либо конформизм, т. е. пассивное подчинение человека "ожиданиям" общества, либо неконформизм - побег от власти общества.

Было бы, конечно, упрощением думать, что теория социальной роли лишена всякого смысла. Конкретные исследования в области психологии, социологии свидетельствуют о том, что само по себе представление о человеке как о носителе определенных социальных функций, "ролей", является весьма плодотворным (Ануфриев Е. А., Буева Л. П., Берн Э.). В то же время эти исследования показывают, что характер, а в известной степени и содержание выполняемых человеком социальных ролей, в конечном счете

зависят от определенной, конкретно-исторической структуры общественных отношений, в которой они реализуются. Каждая социальная роль, как известно, может быть осуществлена как пассивное приспособление к заданным обществом эталонам поведения, но также она может быть реализована активно и творчески. Тенденция развития социальности личности и развитие ее индивидуальности в принципе не противоречат друг другу: "Человек есть... не только животное, которому свойственно общение, но животное, которое только в обществе и может обособляться (145;710).

Поэтому во всемирной истории процесс социализации индивидов, в общем, сопровождался возрастанием их самостоятельности. Причем диалектика заключается здесь в том, что личность объективно заинтересована в развитии общества, а общество, в свою очередь, если оно развитое, цивилизованное, заинтересовано в свободном и всестороннем развитии личности. Эта диалектика находит свое конкретное выражение во взаимоотношении коллектива и личности (А. С. Макаренко).

Разумеется, единство коллектива и личности, общественной и личной свободы не исключает определенных противоречий между ними. Но эти противоречия носят диалектический характер, они стимулируют развитие и личности, и коллектива.

Важными регулирующими и одновременно стимулирующими факторами во взаимоотношениях коллектива и личности являются социальная ответственность, дисциплина, единство воспитания и самовоспитания, мировоззрения и идеологии. Следует указать, что место и роль каждого из перечисленных факторов в жизни общества носят конкретно-исторический характер, изменяются.

Применительно к социальной ответственности эти изменения проявляются, во-первых, в сокращении разрыва между уровнем реальной свободы и ответственности, а, во-вторых., в утверждении диалектического единства личной и общественной ответственности (Макаренко А. С., Рудковский Э. И.).

Возрастание требований коллектива к личности отражается и на повышении роли общественной дисциплины в жизни первичного коллектива, в организации труда, познавательной деятельности.

В конечном итоге свободное развитие всех при свободном развитии каждого становится основой для формирования личности.

Касаясь этой важной проблемы следует подчеркнуть свое единомыслие с теми авторами, которые не считают, что понятие "всестороннее разви-

тие личности" означает, что каждый человек все знает и все умеет. Это теоретически неверно, практически невозможно, да и не нужно.

Истинный смысл понятия, вероятно, заключается в том, что перед личностью больше не ставится предел для свободного и разностороннего развития ее задатков и способностей. Это логически предполагает установление оптимальной гармонии, определенного единства между обществом и личностью, общественными и личными интересами, биологическими задатками и социальными потребностями, физическим и умственным трудом и т. п., что, как мы видели выше, составляло предпосылки и для установления подлинной свободы личности. Более того, всестороннее развитие личности и свобода личности связаны между собой так, что являются условием существования друг друга. Причем они постоянно меняются местами: то формирование всесторонне развитой личности выступает в роли предпосылки свободы личности, то в качестве ее результата и наоборот, но каждый раз на высшей ступени.

Разумеется, всестороннее развитие личности, как и человеческая свобода не ограничиваются лишь сферой материального производства. Они затрагивают более широкую область общественно-политических, нравственных, эстетических и всех других социальных отношений, а также область духовной жизни людей. И здесь незаменимую роль для развития личности и практической реализации ее свободы играет организация процесса воспитания.

§ 3. Понимание свободы и необходимости в воспитании в педагогических системах прошлого

Во все времена понятия философии и педагогики были неразрывно связаны друг с другом. Главные вопросы воспитания (чему учить и как учить?) опирались на ответы на философские вопросы: что есть человек? Каково его предназначение на земле?

Особую значимость вопросы воспитания и образования приобрели в эпоху Возрождения, основой которого стал гуманизм.

Если в средневековом обществе человек был поставлен в жесткие рамки религиозных требований, то в эпоху Ренессанса ведущей идеей становится не следование образу Божию, а следование своей индивидуальности. Пафос Возрождения - духовное овладение всеми сторонами жизни. Отсюда и ренессансный титанизм, когда человеческая личность приобретает огром-

ный масштаб, будучи вовлеченной во все проявления жизни. Ренессансный человек целостен. В нем нет внутренних конфликтов, конфликтов с природой, с богом.

Гуманистические идеи Возрождения получили свое дальнейшее развитие в эпоху Просвещения, хотя и были по-своему переработаны философами того времени. Как и деятели Ренессанса, просветители видели идеал человека в единении с природой. Своеобразие этого идеала заключалось в том, что индивидуум представлялся им не исторически возникшим, а данным самой природой.

При всем разнообразии философских воззрений просветителей, большинство из них разделяло взгляды английского философа Джона Локка, который в своем основном труде "Опыт о человеческом разуме" (1690) решительно отвергал теорию врожденных идей Декарта, уподобляя душу *tabula rasa* - чистой доске, на которой опыт пишет свои письмена. Единственным источником человеческих знаний о мире Локк объявил чувство, ощущение. Только опыт, основанный на восприятии окружающего мира непосредственными ощущениями и чувствами, способен обогатить человеческий разум.

Из этих идей Локка просветители сделали весьма важный вывод о решающем влиянии общественной и географической среды на формирование личности: человек, согласно просветительским представлениям, становится плохим или хорошим под влиянием окружающих его условий. Они объявили, что "миром правят мнения". Просветители полагали, что общественному благополучию препятствуют невежество, предрассудки и суеверия, порожденные феодальными порядками и духовным гнетом церкви, и провозглашали Просвещение важнейшим средством устранения несоответствия между существующим общественным строем и требованием разума и человеческой природы. Просветители считали, что своей деятельностью способствуют гибели "неразумного" общества и установлению царства разума.

"Историческому" человеку, т. е. человеку, развращенному неразумными общественными отношениями, многие просветители противопоставляли "естественного" человека, человека как порождение природы, наделяющей его здоровыми нравственными инстинктами и устремлениями. Лежащая в основе концепции "естественного человека" идея равенства всех людей от природы стала философской основой лозунга свободы, равенства, братства, провозглашенного Французской революцией. Основываясь на этой идее, просветители предпочитали воспитание революционному преобразованию общества. Задачей же воспитания они объявили внедрение в сознание

человека разумного опыта, т.е. понимания необходимости действовать согласно требованиям разума и справедливости.

Гуманистический идеал человека, оптимистическая вера в возможность преобразования личности на основе идей разума и справедливости, провозглашение внесловной ценности человека, свойственный большинству просветителей универсализм мышления и деятельности, энциклопедичность интересов - все это сближало идеологов Просвещения с деятелями ренессансной культуры.

Среди идеологов Просвещения выделяются такие крупные фигуры как Вольтер, Гельвеций, Дидро, Гольбах, Руссо.

Ж.-Ж. Руссо выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он считал возможным устранение общественного неравенства путем искоренения предрассудков и соответствующего воспитания, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен. В литературном наследии Ж.-Ж. Руссо органично связаны педагогические воззрения и размышления о революционном переустройстве общества, в котором каждый найдет свободу и свое место в обществе, что станет основой счастья каждого (169;195). Идеи свободы занимают ведущую роль в его центральном трактате "Общественный договор" (1780), где "социально-политические и философские идеи тесно связаны с педагогическими проблемами сущности и становления личности" (169; 196).

Взгляды Руссо на свободу были противоречивы, и, как пишет Анри Валлон, "трудно определить такие часто встречающиеся в его творчестве понятия как природа и свобода" (34;270). В самом начале трактата он так определяет свою задачу: "я хочу исследовать: может ли существовать гражданский строй, - если брать людей такими, какие они есть, а законы такими, какими они могут быть. Таким образом, нужно соединить то, что позволяет право, с тем, что требует выгода, дабы польза и справедливость не оказались разделенными" (192; 2). Эта общая свобода - есть следствие природы человека, первый ее закон - самосохранение... , дети, рожденные равными и свободными, если отчуждают свою свободу, то лишь для своей же пользы" (191;170,171).

Ж.-Ж. Руссо рассматривает вопрос о соглашениях, о том, как они возникают, и какие. по его мнению, есть формы свободы. В главе "О рабстве" читаем: "Если ни один человек не имеет естественной власти над себе подобными, и если сила не создает такого права, то в качестве основы всякой законной власти среди людей остаются соглашения"

(192;13). Но как такое соглашение возникло? "Я предполагаю, - пишет Руссо, - что люди достигли того предела, когда силы, препятствующие им оставаться в естественном состоянии, превосходят в своем противодействии силы, которые каждый индивидуум может пустить в ход, чтобы удержаться в этом состоянии... Однако, поскольку люди не могут создавать новых сил, а могут лишь объединять и направлять силы, уже существующие, то у них нет иного средства самосохранения, как, объединившись с другими людьми, образовать сумму сил, способную преодолеть противодействие, подчинить эти силы одному двигателю и заставить их действовать согласно" (191;171). Руссо считает, что эта "сумма сил" может возникнуть лишь при совместных действиях многих людей, но тут снова возникает вопрос: поскольку сила и свобода - первые орудия его самосохранения, как он ими может пренебречь? И Руссо так отвечает на этот вопрос: "Нужно найти такую форму ассоциации, которая защищает и личность, и имущество каждого человека, и, благодаря которой каждый, соединяясь со всеми, подчиняется, однако, только самому себе и остается столь же свободным, как и прежде - основная задача, которую разрешает общественный договор" (191;171).

Говоря об общественном договоре, Руссо утверждает, что если общественное соглашение нарушается, то каждый обретает вновь свои первоначальные права и свою естественную свободу, теряя свободу, полученную по соглашению, ради которой он отказался от естественной" (191;171). Значит, по мнению Руссо, существуют два типа свободы: свобода естественная и свобода общественная. Причем свобода общественная важнее для человека, поскольку люди, которые живут в обществе и имеют общественную свободу, должны оказаться от всех личных прав, т.к. если каждый себе судья, то продолжало бы существовать естественное состояние, и ассоциация стала бы бесполезной. Поэтому "каждый из нас передает в общее достояние и ставит под высшее руководство общей воли свою личность и все свои силы, и в результате для нас всех вместе каждый член превращается в нераздельную часть целого" (191;172). Возникает политический организм - государство, а члены ассоциации называются народом. Отдельную личность Руссо называет сувереном, и, как мы отметили выше, у суверена нет интересов, которые противоречили бы интересам других. Однако каждый человек, индивид все-таки может иметь особый частный интерес, несхожий с другими, а в частности - с общим, и поэтому часто для него этот общий интерес обременителен, и он отказывается подчи-

няться общей воле. Но если он "откажется подчиняться общей воле, то он будет к этому принужден сим организмом, и это означает то, что его силою принудят быть свободным" (191;175). Как нам представляется, здесь налицо противоречие, т.к. у Руссо свобода навязывается силой! Разумеется, мыслитель видит это противоречие, но обосновывает свою позицию тем, что человек, якобы, получает неоценимые преимущества, будучи "общественно свободным": "Этот переход от состояния естественного к состоянию гражданскому производит в человеке весьма приметную перемену, заменяя в его поведении инстинкт справедливостью и придавая его действиям тот нравственный характер, которого они ранее были лишены" (191;175).

Решая вопрос о путях достижения гармонии "естественного" и "гражданского" в человеке, Руссо утверждает, что хотя естественное начало человека в обществе несет известные потери, общественная среда формирует вторую - гражданскую природу человека. Кроме этого, человек еще приобретает и моральную свободу, "которая одна делает человека действительным хозяином самому себе; ибо поступать лишь под воздействием желания - есть рабство, а подчиняться закону, который ты сам для себя установил - есть свобода" (191;176).

Понятие "свобода" приобретает у Руссо следующий смысл: "...это добровольное повиновение разумным законам гражданского общества (не власти деспота); и потому, что это повиновение добровольное, не унижающее человека, он становится господином над самим собой" (191,177).

Однако нет ли неразрешимого противоречия между полной зависимостью, которую потребует от человека общественное устройство и воспитанием в духе полной свободы, независимости от мнений, которую предлагал Руссо?! Бесспорно, есть, ибо мы знаем, что Эмиль - герой его основного романа "Эмиль, или О воспитании", живет вне общества, не следуя его законам. Кроме того, Гегель, анализируя принципы Руссо о свободе, несвободе, общественном договоре, тонко замечает: "Эти принципы, выставленные так абстрактно, следует признать правильными, однако, скоро начинается двусмысленность" (54;222). Двусмысленность отличает и собственно педагогические, воспитательные идеи Жан-Жака Руссо.

Эпоха Просвещения, во многом благодаря Руссо, открыла детство как отдельный самостоятельный период жизни человека, показала, что развивающаяся нравственная личность не есть результат автоматического, хаотического, стихийного включения ребенка в систему человеческих отношений, -

она есть результат целенаправленного воздействия определенных средств и методов воспитания на человека, а период детства играет в этом воздействии очень важную, если не решающую роль. Раннее детство, когда формируются характер и душевные качества человека, - столь же важный этап, как и этап расцвета, пика его жизнедеятельности. Более того, он является основой, фундаментом, на котором возможно осуществление этого расцвета.

Заслуга Руссо еще и в том, что он не представляет процесс развития ребенка как единообразный, лишь развивающийся во времени процесс, а показывает, что даже на начальных стадиях ребенок не ограничивается удовлетворением элементарных биологических и физиологических потребностей, но уже тогда в организме ребенка идет сложнейшая психологическая жизнь, и что каждому периоду процесса воспитания соответствуют только ему присущие психологические особенности.

Говоря о своеобразии педагогических идей Руссо, их источниках, нельзя не отметить значение, которое он придавал в процессе воспитания религиозным идеям. Религиозное воспитание, по Руссо, должно стать неотъемлемой частью всего процесса воспитания. Религиозные идеи должны быть усвоены сознательно. Религия из религии для всех становится религией каждого. Каждый волен выбирать ту конфессию, которая способствует более полному раскрытию его душевных склонностей. Без религиозного аспекта его теория воспитания не будет представлена полно, а образ Эмиля (как идеальная модель воспитанника) не будет цельным. Именно в контексте религиозных идей анализируются у Руссо проблемы самосознания, свободы, морального выбора. Но его религиозные идеи были далеки от догматов современной ему Церкви и использовались для раскрытия внутреннего, эмоционального мира человека.

Основное влияние на формирование педагогических взглядов Руссо оказали предшествующие теории воспитания как древних авторов, так и современников. Но прежде всего Руссо является последователем Д. Локка.

Теории воспитания Локка и Руссо имеют многие точки соприкосновения. Внешняя схожесть в предмете исследования подкрепляется схожестью самих принципов воспитания, внутреннего содержания, общей гуманистической направленностью. Что касается различий, то в первую очередь необходимо отметить больший демократизм теории воспитания Руссо, а именно: если для Локка система воспитания имела целью воспитать джентльмена, т. е. представителя привилегированных слоев общества, буржуаз-

но-аристократической среды, то для Руссо целью воспитания является воспитание человека вообще. Другое существенное различие - эмоциональный фон, в рамках которого существует и разворачивается вся теория воспитания. Хотя оба мыслителя придерживаются принципа сенсуализма как общего философского принципа, они расходятся при его конкретном воплощении. Руссо применяет его и как общий принцип, и как способ самовыражения индивида, как механизм проявления индивидуального человеческого опыта. Жизнь познается индивидом через ощущение, сама жизнь человека есть цепь переживаний, определенных эмоциональных состояний. Какие чувства выработает в себе индивид в процессе развития, такова, собственно, и сама его жизнь. Для Локка человек в своем поведении должен руководствоваться рассудком: "Всякое начало и основание всей добродетели и всего человеческого достоинства покоится на том, чтобы человек был способен отречься от собственных желаний, противостоять своим собственным наклонностям и только следовать тому, что указывает как лучше рассудок..." (136; 30).

У Руссо же это ограничение и подавление своих желаний есть prerogativa нравственного инстинкта и жизненного опыта. В его теории эти два понятия - центральные при обосновании нравственности личности.

Жизнь для Руссо - это всегда борьба человека за достижение им ощущения счастья. Это либо борьба народа с тираном и победа над ним, либо борьба с самим собой, доведенная до такого уровня, когда уступки или подавление желаний выступают как произвольные, естественные веления человека и не требуют огромных психических и волевых усилий, не вызывают никаких внутренних надломов, не оставляют никакого отрицательного осадка.

Воспитание для Руссо - это не просто целенаправленное воздействие на воспитанника с целью получения предзадуманной триады: мотив - действие - последствие; за этой триадой всегда должна быть цементирующая основа - мировоззрение, целостное представление человека о смысле жизни. Поэтому воспитание берется как программа человеческой жизни, но программа гибкая, которая не догматизирует человеческую судьбу. Цель всей системы воспитания - в "получении" человека, способного быть счастливым, а основой счастья является готовность к борьбе за него, при осознании того, что в человеческой жизни всегда возможны страдания и лишения.

Какова же природа воспитательного процесса по Руссо? Во-первых, воспитание безусловно необходимо. Оно необходимо потому, что человека следует готовить к жизни в обществе, а также потому, что воспитание является одним из действенных средств возрождения общества, если это испорченное, цивилизованное общество.

Воспитание возможно, поскольку сам по себе, по своему природному естеству, человек не имеет дурных наклонностей и способностей к общезнанию. Так же, по своей природной активности, он способен к обучению.

Однако, воспитание не безгранично, его границы определены природными параметрами - особенностями роста и созревания человека как биологического существа и индивидуальными особенностями конкретного воспитанника.

При этом Руссо восстает против какого бы то ни было принуждения, открытого насилия со стороны воспитателя по отношению к воспитуемому.

Воспитание - это организованная преднамеренная деятельность, направленная на ребенка с целью получения у него определенных качеств. В таком понимании воспитания Руссо нет ничего оригинального, принципиально нового. Однако, Руссо не ограничивается такой констатацией. Он заявляет, что в успешности воспитания определяющее значение играет не цель, а средства. "Сам Локк, мудрый Локк,- восклицает он,- позабыл сию основу; он больше говорит о том, что следует требовать от детей, нежели о том, как этого добиться от них" (194; 489).

Средства и задачи воспитания определяются не целью его, а природой объекта - ребенка. От природы - все характеры хорошие и здоровые. Поэтому задача воспитания состоит не в том, чтобы подавлять или изменять особые свойства индивида, но развивать их и совершенствовать их. Иными словами, по Руссо, задача воспитания - не в формировании личности, а в выявлении ее природы.

Руссо выдвигает требование "свободного воспитания", т.е. воспитания посредством создания определенных условий, стимулирующих развитие положительных качеств и сдерживающих или направляющих в нужное русло качества нежелательные. Вариациями "свободного воспитания" являются "негативное воспитание", задача которого - уберечь от пороков и заблуждений, и "естественное воспитание" (метод естественных последствий), задача которого дать ребенку самому почувствовать неприятные последствия его собственных неправильных поступков.

В отличие от Локка, Руссо не считал основным инструментом воспитания апелляцию к разуму воспитуемого, имманентно включающую в себя

систему запретов, поскольку, во-первых, детское восприятие и мышление принципиально отличны от взрослого и, во-вторых, человек, а особенно ребенок, психологически всегда крайне негативно относится к любому видимому принуждению. И потому негодные средства, по-видимости, обеспечив достижение поставленной цели, на деле дают отрицательный результат - безнравственную личность.

Руссо требует, чтобы ребенку во всем, что не влечет за собой опасных последствий, была предоставлена полная свобода пользоваться своими силами и удовлетворять свои желания. Воспитание должно строиться на тщательном изучении индивидуальности ребенка. Руссо подчеркивает необходимость самостоятельных действий ребенка: никаких готовых понятий и сведений давать ему не следует, пусть он сам лучше наблюдает, испытывает на опыте, делает свои личные заключения, пусть он воспринимает больше от природы и от вещей, чем от своего наставника. Последнему остается лишь направляющая и регулирующая роль.

Один из самых веских упреков в адрес теории Ж.-Ж. Руссо со стороны исследователей - недооценка роли социальной среды в развитии, воспитании личности. За это критиковали его современники (Гельвеций), на это указывают многие последующие исследователи его творчества. Образ ребенка, чуждого обществу и без помех извлеченного из общества, - не только модель, со всеми возможными достоинствами и недостатками теоретического конструкта, позволяющая ярко проиллюстрировать педагогические идеи создателя, но и плод теоретической позиции Руссо, исходившего в понимании социального из противоречия "природа - цивилизация".

В гражданском обществе общественное бытие выражает суть личности. Она впитывает многие из тех духовных ценностей, которые вырабатывает общество, она всегда ориентирована во вне; ценность жизни соизмеряется непосредственно с общественно полезным благом. так что положение об отсутствии у Руссо понимания роли социального фактора неубедительно.

Если рассматривать его идеи с точки зрения сущего и должного, очевидно, что фактор социальности у Руссо разнонаправлен, по-разному значим для развития личности.

Руссо увидел отчуждение социальности в обществе, выражающееся в случайности индивида. Если общественное воспитание представляет собой только фикцию, умножая безнравственность привитием двойной морали, следовательно, его надо элиминировать. "Человек естественный - весь для себя; он - численная единица, абсолютное целое, имеющее отношение

лишь к самому себе или к себе подобному. Человек - гражданин - это лишь дробная единица, зависящая от знаменателя, значение которой заключается в ее отношении к целому - к общественному организму... Кто при гражданском строе хочет сохранить первенство за природным чувствованием, тот сам не знает, чего хочет. Будучи всегда в противоречии с самим собой, вечно колеблясь между своими склонностями и своими обязанностями, он никогда не будет ни человеком, ни гражданином; он не будет пригоден ни для себя, ни для других. Он будет одним из людей нашего времени - будет французом, англичанином, буржуа, - он будет ничем" - считает Руссо (193;28).

В таком случае помочь человеку сохранить единство, себя, свою цельность может только мораль ухода от общества. Здесь интересен следующий аспект проблемы "человек - гражданин". Раскрывая личность как отдельную, обособленную и в известной мере противопоставленную обществу индивидуальность, а значит, в какой-то мере ограниченную, Руссо тем не менее рисует человека живого, эмоционально заряженного, страдающего, человека со всей палитрой его жизненных переживаний.

Аналогичное трудно сказать о человеке - гражданине, который выступает скорее как инертная единица хорошо налаженного механизма, как добросовестный исполнитель хорошо поставленного государственного управленческого аппарата и потому теряет уникальность. Добродетельная личность в гражданском обществе в сущности выступает олицетворением системы совершенного законодательства, поэтому вопросы автономии, свободы личности, свободного выбора могут воплощаться лишь в рамках самой этой системы, а значит, выступают как заранее ограниченные: "Хорошие общественные учреждения - это те, которые лучше всего умеют изменить природу человека, отнять у него абсолютное существование, чтобы дать ему относительное, умеют перенести его "Я" в общую единицу, так как каждый честный человек считает себя уже не единым, частью единицы и чувствует только в своем целом" (193;28).

Проект воспитания Руссо имеет асоциальную направленность, так как автор его видел антигуманность, противоречивость "прогресса". Индивидуализм как принцип воспитания возникает у него как возможность для воспитанника не оказаться "винтиком" в сложной общественной системе. Тем самым, полностью не понимая действительного механизма и причин процесса отчуждения, Руссо его достаточно ясно показал.

В известных отношениях прогрессивное содержание его педагогических взглядов вступает в противоречие с системой воспитания. Так, например, "естественное воспитание" фактически исходит из того, что в основе поведения ребенка лежит его личный эгоизм. Руссо отрицает первичность социального чувства и выводит его из чувства индивидуального. Ребенок находится как бы в состоянии войны, конфронтации с окружающими - позитивное же влияние социальной среды (не ограничивающей, а раскрывающей перспективу) упускается Руссо. С другой стороны, - ребенок в раннем возрасте не имеет нравственных понятий и в принципе не может их образовать. Вместе с тем, он достаточно рано и естественно получает понятие собственности (случай с садовником Робером) как права первым завладеть ценностью посредством труда. Такое понимание собственности является типично характерным для протестанта-буржуа и имплицитно содержит в себе идею справедливости, которая не объединяет, а скорее разъединяет людей.

Проблемы, которые ставил и решал Руссо. были проблемами его собственной судьбы. Жесткое давление среды в период формирования характера стало основой противоречивого сочетания в Жан-Жаке Руссо пылких страстей и любви к добру с робким нравом. Именно робкий нрав порождает такое частое для совестливой души состояние как ложный стыд, который Руссо считает главным источником своих дурных поступков. Поэтому Руссо (в отличие от Толстого) утверждает право слабого, исполненного недостатков человека быть идеологом, учителем жизни и гневно отмежевывается от обвинений в лицемерии. Открыв с помощью тончайшего психологического самоанализа реальную многоуровневость личности и поняв ее трагическую внутреннюю конфликтность как результат перенесения вовнутрь личности антагонизмов внешней социальной сферы, Руссо продумывает такую систему воспитания, которая призвана была бы защитить воспитанника от этой болезненной расщепленности.

В самой фигуре Руссо конкретизировалась его теория, "опредметились" ее противоречия. Он был отвергнут обществом и пусть в этом была и его вина, это показатель того, что человек в противостоянии с общественной системой либо поступает своими идеалами (сознательно или неосознанно), либо обречен на изоляцию и одиночество. Реальная внутренняя противоречивость цельного человека, отсутствие четкой, раз и навсегда установленной демаркации добра и зла внутри развитой личности в соотношении с объективной ценностной непредрежденностью, неожиданностью, неоднозначностью жизненных коллизий снимается в конкрет-

но-исторических коллизиях свободного выбора, определяя историческую значимость судьбы отдельного человека.

Говоря о теории воспитания Руссо, нельзя, на наш взгляд, останавливаться лишь на анализе объекта воспитания, не учитывая роли воспитателя. Эта личность не менее важна в концепции Руссо, чем личность самого воспитанника.

Руссо говорит о трех видах учителей: Природе, Людях, Предметах. Все они участвуют в воспитании человека: природа внутренне развивает наши задатки и органы, люди помогают использовать это развитие, предметы действуют на нас и дают опыт.

Под словом "люди" Руссо и подразумевал воспитателей. Воспитание является столь огромным и ответственным делом, что один человек должен воспитывать только одного человека. Воспитатель и учитель считает, что ребенка нужно обучать одной единственной науке - науке об обязанностях человека. Воспитатель дает ребенку главное ремесло - жизнь. Как заявляет воспитатель Эмиля, из его рук не выйдет ни судебный чиновник, ни военный, ни священник, - прежде всего это будет человек, который при нужде сможет быть и тем и другим.

Руссо считал, что плохое, неверное воспитание ломает внутренний мир ребенка, уничтожает заложенные в нем природой хорошие качества. К такому искажению природы ребенка приводит введенное иезуитами авторитарное воспитание, вся внутренняя логика которого сводилась к тому, что воспитатель и воспитуемый выступали по отношению друг к другу как диктатор и раб.

У Руссо воспитатель - не диктатор. Он внимательно присматривается к внутреннему миру ребенка и пытается направить детскую энергию в нужное русло. "Ребенком нужно, конечно, несколько руководить, но руководить очень мало, незаметным для него образом. Если он ошибается, оставьте его в покое, не исправляйте ошибок, ждите молча, пока он сам не будет в состоянии увидеть их и исправить, или, самое большее, приведите при удобном случае какую-нибудь выкладку, которая дала бы ему заметить свой промах. Если бы он не ошибался, он так хорошо не научился бы" (193;194). "Прежде всего вы должны хорошо помнить, что лишь в редких случаях вашей задачей будет указывать, что он должен изучать: это его дело - желать, искать, находить; ваше дело - сделать учение доступным для него, искусно заронить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его (193;205).

Воспитатель должен очень тонко играть на детской любознательности, не формируя и не пресыщая ее, выявляя в предметах самое главное и необходимое. "Если ребенок сам обращается к вам с вопросами, отвечайте столько, сколько нужно для того, чтобы питать в нем любопытство, а не пресыщать его" (193;205).

Главная задача воспитателя - научить ребенка произносить только такие суждения, которые он действительно понял, и лучше всего, если он их проверил.

У Руссо появляется и принцип посильности: "Не держите перед ребенком речей, которых он не может принять. Прочь описания, прочь красноречие, прочь образы и поэзию! Продолжайте быть ясным, простым и холодным" (193;205). И далее: "Пусть ребенок не делает ничего на слово: для него хорошо только то, что он сам признает таковым. Заставляя его постоянно обгонять свое понимание, вы думаете, что пускаете в дело предусмотрительность, а на самом деле вам ее недостает. Чтобы вооружить его какими-нибудь простыми орудиями, которых он, быть может, никогда не употребит в дело, вы отнимаете у него самое универсальное орудие человека - здравый смысл; вы приучаете его получать всегда руководителя... Вы желаете, чтобы он был послушным в детстве; это значит желать, чтобы, выросши, он стал легковерным простофилей" (193;203).

Воспитатель Эмиля в своей деятельности пользуется творческим характером ребенка, его способностью подражать, желанием активно проявить себя в деле; когда ребенок видит, как люди работают в огороде, сеют, выращивают и убирают урожай, у него тоже появляется желание делать то, что он видит.

Отвергая всякое насилие в воспитании ребенка, Руссо считает, что единственно эффективным методом обучения является собственное желание ребенка обучаться. Задача воспитателя - пробудить это желание. Успех

любого обучения заключается в возбуждении непосредственного интереса. И надо поставить ребенка в ситуацию, когда у него возникает необходимость, и отсюда желание чему-нибудь обучиться.

Обучая своего воспитанника астрономии, географии, воспитатель не преподносит готовых знаний, а заставляет его самого добывать их в процессе деятельности. Руссо считает, что с детьми нужно разговаривать языком действия, прибегая к словесному обучению лишь там, где невозможно действие.

Таким образом, воспитатель - лишь помощник природы, которая создала человека, вложила в него определенные задатки и способности. Он помогает их развить и приспособить к окружающей жизни.

Идеи Ж.-Ж. Руссо оказали влияние на все дальнейшее развитие педагогической мысли. Отдельные элементы его теории были внедрены в практику Р. Оуэном, А. Дистервегом, Ф. Фребелем и др. Но наиболее полное воплощение теория свободного воспитания Руссо нашла в деятельности великого русского писателя и педагога Л. Н. Толстого (См. глава II).

Следует указать, что педагогические взгляды Л. Н. Толстого сложились не в тиши его кабинета, а в процессе общественно-педагогической деятельности, в борьбе с шаблонной педагогикой, муштрой и зубрежкой в старой школе.

Теория свободного воспитания получила широкое распространение в Европе, в Америке в конце XIX - начале XX вв. На ней строил свою концепцию воспитания американский педагог Д. Дьюи. И многих сторонников свободного воспитания привлекали основные положения Дьюи: критика школы, отрицание необходимости обучения в школе систематическим знаниям, превращение ребенка в центр процесса воспитания и т. д.

Большой популярностью пользовалось и движение "новых школ", зародившееся в Англии и распространившееся затем на Германию, Швейцарию, Австрию, Бельгию, Францию и т. д. (Подробный анализ идей Д. Дьюи и "новых школ" будет дан во II главе).

В конце XIX века в Германии возникло новое педагогическое направление - "педагогика личности". Представители его - Ганоберг, Гурлитт, Герлах - считали, что главный порок современной школы заключается в неправильном отношении к ребенку. Гурлитт отмечал, что самое важное открытие эпохи - это открытие ребенка. Воспитание - это помощь природе, и каждому человеку следует представлять полную возможность развиваться по-своему. Для воспитателя главное - это знать природу ребенка и помогать ей в развитии.

Представители "педагогики личности" считали, что Германия нуждается в культуре личности, в людях с сильной волей. а поэтому всякое воспитание должно быть воспитанием воли и способности действовать. Отсюда главная задача школы - воспитание в ребенке творческой воли, развитие сознания. Школа - это рабочая община, в которой воля учителя и склонности молодежи - равноправные факторы, решающие вопрос об учебном плане и методе работы. Девиз школы - творить и наслаждаться твор-

чеством, развивать духовные силы учеников и учителей. Обучение - это искусство, а учитель - художник, руководствующийся в своей работе настроениями детей. Главное назначение обучения - вводить детей в метод науки и развивать их сообразительность. Поэтому отвергались учебные планы и программы. Методам обучения придавалось большое значение, чем систематическим занятиям. Считалось более важным, чтобы дети сами искали, усваивали путем личного опыта и переживаний. Учитель же должен быть опытным товарищем и заступником. Он должен быть свободен от опеки государственных чиновников.

Анализ позволяет сделать вывод, что почти все педагогические теории в конце XIX - начале XX вв. испытали на себе влияние теории свободного воспитания. Кроме того, целый ряд педагогов основали свои педагогические теории на основе идей Руссо. Это П. Робена, М. Вернэ (Франция), Ф. Феррера (Испания), С. Форма (Германия), Э. Кей (Швеция), П. Лакмба (Англия), К. Н. Вентцель (Россия) и др.

§ 4. Социокультурная среда как фактор возникновения и развития тенденций свободного воспитания

Анализ социокультурной среды развития личности приводит к пониманию ее многоуровневости (макро- и микросреда) и сложности. Жизненная среда включает в себя широкий спектр параметров, влияющих на психическое развитие и функционирование человека. Она может включать специфическое физическое окружение человека, факторы и нормативы организации конкретной социокультурной обстановки, особенности социозэкологической "ниши", ближайшее социальное окружение (Ковалев Г. А.).

Можно выделить несколько механизмов влияния макросреды на формирование личности ребенка. Воздействие этих механизмов, опосредованное микросоциальным окружением, хотя и приобретает широкую вариативность, все же остается достаточно определенным.

Во-первых, определенные традиции и культурные экспектации, которые в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром интериоризуются и влияют в дальнейшем на его мотивацию, систему ценностей, степень уверенности в себе и т. п.

Во-вторых, родители и педагоги внушают детям стереотипные представления о различных социальных ролях. Например, о различных половых ролях, о "мужском" и "женском" типах поведения, о "мужских" и "женских" профессиях и т. п.

Все перечисленные (и возможные другие) факторы среды в совокупности с генетически унаследованными образованиями и конкретно-историческими социокультурными условиями воспитания имеют принципиальное значение для психического развития индивида.)

Но среда и ее параметры выступают не только как факторы психического и личностного развития человека. Социокультурная среда может быть рассмотрена как система, не только непосредственно влияющая на развитие ребенка, но и активно создающая механизмы своего опосредованного внимания, к которым могут быть отнесены различные типы и формы государственного, общественного, семейного, институцированного и неформального воспитания и т.п. Таким образом, социокультурная среда выступает как фактор возникновения и развития различных тенденций в воспитании. /

Очевидным является тот факт, что в конкретных исторических условиях одновременно сосуществует порой несколько конкурирующих тенденций в формировании конкретно-исторической, присущей только данному периоду практики организации воспитания. При этом разные элементы социокультурной среды на макро- и микроуровне ее организации могут приводить к актуализации различных, порой взаимоисключающих, тенденций в воспитании.

Различные тенденции в воспитании, одновременно сосуществующие в социокультурной среде, могут быть в разной степени осознаны и отрефлексированы на разных уровнях организации социокультурной среды. Вместе с тем необходимо отметить, что изменения тенденций воспитания, происходящие в обществе, носят объективный характер.

Вопрос о том, каким образом социокультурная среда выступает как фактор возникновения и развития различных тенденций воспитания есть вопрос о том, какие особенности разных элементов социокультурной среды, относящиеся к разным уровням ее организации, приводят к актуализации тех или иных тенденций.

Дальнейший анализ социокультурной среды как фактора возникновения и развития тенденции свободного воспитания приводит к необходимости выделения в ней помимо указанных элементов макро- и микросоциальной среды, особого элемента, обладающего рядом специфических особенностей. Мы имеем здесь в виду педагогическое сообщество. Специфичность этого элемента социокультурной среды заключается в том, что, во-первых, как

сообщество субъектов воспитания он принадлежит к макросоциальному уровню, в то время как конкретные его члены непосредственно входят в микросоциальное окружение ребенка. И если все остальные элементы макросоциальной среды воздействуют на развивающуюся личность опосредованно через микросоциальное окружение, то в лице конкретных педагогов такое воздействие приобретает непосредственный характер.

Вторая особенность заключается в том, что этот элемент обладает (или по крайней мере должен обладать) более высоким уровнем рефлексии и осознания характера собственного влияния на развивающуюся личность.

В этом параграфе мы попытаемся выяснить роль "среды" в процессе развития тенденций свободного воспитания.

Известный педолог А. Б. Залкинд в своем докладе "Педология в СССР" на 1 педологическом съезде в январе 1928 года говорил о том, что "среда является наиболее могущественным, решающим фактором, создающим главные установки развития, определяющим все основные перспективы дальнейшего бытия человека" (78;6).

Л. С. Выготский считал, что "среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т. е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития (45;112-113).

Таким образом, очевидно, что педологи считали среду важным, а, может быть, и главным фактором развития человека вообще, и ребенка в частности.

Всякое живое существо проходит определенный путь развития. Этот путь представляет собой равнодействующую некоторых определенных факторов, оказывающих влияние на ход развития. Среда представляет собой активную движущую силу, способную воздействовать на то, что ей противостоит, и оказывать направляющее влияние на всякое движение (8;23).

Содержание понятия среды относительно. Из этого прежде всего следует, что среда не представляет собой чего-то самодовлеющего; она в своем существовании определяется всецело наличием определенных отношений между упомянутыми выше факторами. Если имеются эти отношения есть и то, что называется средой; при отсутствии последних, хотя бы самые факторы продолжали существовать, отсутствует и среда. Соотносящимися факторами в понятии среды являются организм и некоторая часть всего остального мира, именно та часть, которая находится с данным организмом в определенных взаимоотношениях.

(Бесконечное разнообразие явлений среды можно упорядочить в форме определенной классификации их:

1) среда неорганическая (температура, воздух, влажность, свет и т. д.);

2) среда биологическая (сюда относятся, главным образом, отношения между организмами);

3) среда социальная - специфическая среда человека.

Применительно к человеку данную классификацию можно упростить и заменить двойным делением (путем сведения двух первых видов в один, который тогда называют естественной или физической средой).

Дальнейшая наша задача заключается в том, чтобы вскрыть конкретное значение среды на главных линиях развития, воспитания человека. Однако, прежде чем непосредственно перейти к решению этой задачи, попытаемся осветить вопрос о сущности отношений между средой и организмом.

Биология установила общее понятие приспособления организма к среде для обозначения всех тех изменений в организме, которыми он реагирует на воздействие среды. "Человеческая биология, - говорит А. Б. Залкинд, - в сложном, глубоко дифференцированном обществе насквозь, во всех деталях пронизана социальными навыками, социальными целями. Нет ни одного органа, ни одной функции, которые бы теснейшим образом не были связаны с социальной целеустремленностью человеческого организма. Современный человек не только осознает себя, но и дышит, проводит кровь по сосудам, выделяет секрецию, переваривает пищу не как человек вообще, а как представитель определенной общественной группы, накладывающей определенный социально-физиологический отпечаток на все его функции, на все его рефлексы (78;122). Таким образом, начав свою качественно-новую линию развития с приспособления организма к среде, как это бывает у животных, человек, в конце концов, на этой линии развития приходит к некоторой противоположности: уже не непосредственное воздействие естественной среды, а общественно организованный, дифференцированный труд начинает оказывать глубокое дифференцирующее воздействие на все существо человека.

Но дифференцированная общественная жизнь оказывает такое могучее влияние не только на взрослых членов данного общества, но и на подрастающее поколение. И детский организм, и личность ребенка, испытывая

на себе повседневно влияние окружающей общественно-трудовой жизни, развиваясь в условиях таковой, несут на себе печать этой общественной среды.

Можно лишь сожалеть о прекращении педологических исследований среды, ибо сегодня усиливается роль открытой социальной микросреды. Но ни педагогика, ни психология не готовы к анализу этого процесса, не способны в должной мере воздействовать на среду. Сегодня стала актуальной необходимость преодоления противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личностей и системой традиционного воспитания, нацеленной на единые стандарты ее формирования. Сложность решения этой проблемы усугубляется ее обусловленностью рядом укоренившихся в обществе, общественном сознании противоречий:

- между возможностями всех субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования;
- между необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и вульгарно-социологическим подходом, политизацией воспитательно-образовательной системы;
- между потребностью в развитии творческих способностей личности и дефицитом духовности, общей культуры в социуме;
- между развитием интеллектуальных, духовных потенций молодых людей и их невостребованностью обществом;
- между необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов и слабой материально-технической базой системы образования;
- между необходимостью интеграции производства, науки, культуры, образования и фактическим отсутствием механизмов ее реализации;
- между динамикой развития общества и консерватизмом содержания, традиционных форм и методов воспитания (29; 4-5).

Личность принято рассматривать как индивидуальное бытие общественных отношений (В. С. Мухина). На основе этого определения правомерно рассматривать педагогический процесс в его взаимосвязях с другими явлениями, факторами, влияющими на формирование личности, ибо социальное формирование личности в конечном счете определяется тем обществом, в котором она формируется: экономическими, социально-политическими, культурными условиями, т. е. средой в широком смысле.

Общественная среда как совокупность природных и социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества, выступает по отношению к личности как необходимое условие ее становления и развития, определяющее характер жизнедеятельности индивида.

В процессе приобретения и усвоения социального опыта человечества личность включается в процесс общения и отношений с окружающими людьми, явлениями, вещами, развивает определенную социальную деятельность. Сознание, духовный мир человека формируется всем укладом жизни, определенной социальной средой, действующей совокупно с целенаправленным воспитанием.

Социальная среда и личность постоянно находятся во взаимодействии: среда воздействует на личность, способствует ее формированию; личность, действуя в социальной среде, вступая в отношения с другими личностями, через участие в деятельности различных общностей, создает эту среду, придает ей определенное социальное качество.

Воздействие обширной совокупности социальных факторов человек испытывает на протяжении всей своей жизни. В то же время отдельный человек в силу пространственной и временной ограниченности испытывает непосредственное влияние не всей совокупности общественных отношений, а лишь части их. Между широкими условиями общественного бытия и отдельной личностью существуют опосредующие звенья, без учета которых невозможно понять всего многообразия связей общества и личности. Индивидуальный мир личности формируется не только в зависимости от отношений в рамках всего общества (макросреды), но и от специфических условий (мезосреды), а также от "...непосредственных, конкретных условий, системы ценностей, традиций, правил, существующих в данной малой группе, под влиянием прямых контактов с близкими людьми и т. д. (268; 8-9). Жизнедеятельность любого человека происходит в условиях неповторимого, только ему свойственного окружения - его микросреды. Ее специфика (Л. П. Бугева, Ю. В. Сычев и др.) - в непосредственном взаимодействии с личностью. И индивидуальная неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия ее микросреды. Социальная микросреда является, с одной стороны, одним из важнейших факторов, ускоряющим или сдерживающим процесс самореализации личности, с другой - необходимым условием успешного развития этого процесса. Это объективная социальная реальность, представляющая собой совокупность материальных, политических, идеологических и социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с личностью в процессе ее жизни и практической деятельности.

Микросреду ребенка в школьном возрасте составляют семья, школьный коллектив, класс, разнообразные общности людей, в рамках которых дети

объединены общими целями и интересами, близко знают и постоянно общаются друг с другом, где они приобретают жизненный опыт, осмысливают окружающую их жизнь, обретают свой внутренний мир, соизмеряют знания с наблюдением, деятельностью, практикой жизни, общения, отношений.

В процессе функционирования системы "среда-личность" совершенствуется не только окружающая микросреда как необходимое условие становления и развития личности, но и сама личность, взаимодействующая со средой. Как отмечала Л. П. Буюева, в общем процессе развития личности действует "... две тенденции: принятие, усвоение индивидом социальных норм, традиций и функций как своеобразный аспект приспособления личности к существующим социальным условиям и тенденциям их развития, преобразования, в которой ярче всего проявляется человеческая творческая индивидуальность (32;184).

Школьник - не пассивный объект воздействия, а активный субъект формирования самой личности. Он не только воспринимает воздействие среды, но и сам "активно творит себя, исходя из внутренних потенций своей личности" и условий окружающей среды (155;96).

Общение становится одним из основных видов жизнедеятельности школьников, своеобразным проводником влияния на него среды (Божович Л. И., Мудрик А. В., Неймарк М. С., Фельдштейн Д. И., Эльконин Д. Б.).

Общение позволяет школьнику не только утверждать себя как личность, оно дает возможность постигать социальные нормы, ценности, ориентироваться как в ближайшем социальном окружении, так и усваивать правила общения в целом, выполнять различные социальные роли, избавляться от инфантильности, обретать социальный опыт (29;43).

Требованиями и принуждением нравственные ценности привить трудно. Необходимо предоставление свободного выбора системы ценностей самому воспитаннику. Это формирует свободное самоопределение и ответственность за свои поступки, соответствующее поведение. Под непосредственным влиянием ближайшего окружения школьника, его микросреды формируется система его ценностных ориентаций, жизненная позиция, которая выражается в деятельности, общении, повседневном поведении, постепенно формирует социальную позицию. Этот сложный и многофакторный процесс будет действенным, если обеспечивается сочетание воздействий на сознание школьника и вовлечение его в активную деятельность, побуждение к многоплановому и разностороннему общению в группах, коллективах, объединениях. В то же время нужно создать такие условия, обстоятельства,

которые обеспечивали бы успех воспитанника в разнообразной деятельности и общении.

Остановимся на факторах социокультурной среды, воздействующих на формирование тенденций свободного воспитания.

Цели и задачи воспитания - элемент ценностно-нормативной культуры любого общества, производный от его представления о природе и возможностях человека. Как и нормативный канон человека, образ ребенка всегда имеет по меньшей мере два измерения: чем он является от природы (или от бога) и чем он должен стать в результате обучения и воспитания. При этом каждая культура имеет не один, а несколько альтернативных или взаимодополняющих образов детства.)

В одной и той же западноевропейской культуре 1500-1800 гг. Л. Стоун зарегистрировал четыре альтернативных образа новорожденного ребенка:

- традиционный христианский взгляд, усиленный кальвинизмом, что новорожденный несет на себе печать первородного греха и спасти его можно только беспощадным подавлением воли, подчинением его родителям и духовным пастырям;

- точка зрения социально-педагогического детерминизма, согласно которой ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой *tabula rasa*, на которой общество или воспитатель могут написать что угодно;

- точка зрения природного детерминизма, согласно которой характер и возможности ребенка предопределены до его рождения; этот взгляд типичен не только для вульгарной генетики, но и для средневековой астрологии;

- утопически-гуманистический взгляд, что ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества. Эта идея ассоциируется с романтизмом, но ее защищали также некоторые гуманисты эпохи Возрождения, истолковывавшие в этом духе старую христианскую догму о детской невинности.

С. Д. Соммервил добавляет к перечисленным четырем образам еще один: будучи **главным наследием**, передаваемым из настоящего в будущее, дети, по выражению **У. Эмерсона**, - вечные мессии общества, воплощение его неотвратимого **будущего**.

Каждому из этих образов соответствует определенный стиль воспитания. Идее первородного греха соответствует репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социали-

зации - педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма - принцип развития природных задатков и ограничения отрицательных проявлений, а идее изначальной благости ребенка - педагогика саморазвития и невмешательства и т. п. Эти образы и стили не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, причем ни одна из этих ценностных ориентаций никогда не господствует безраздельно, особенно если речь идет о практике воспитания. В каждом обществе, на каждом этапе его развития сосуществуют разные стили воспитания, в которых прослеживаются многочисленные сословные, классовые, региональные, семейные и прочие вариации (107;136-137).

Изучая официально провозглашаемые культурой цели и задачи воспитания, необходимо тщательно различать их социальную детерминацию (какие общественные условия порождают и поддерживают данный институт или норму), психологическую мотивацию (какие субъективные запросы и потребности побуждают поступать так, а не иначе) и моральную легитимацию (чем люди обосновывают, объясняют или оправдывают такое поведение). Эти явления большей частью не совпадают.

Установка на воспитание в детях послушания, даже в ущерб их инициативе и самостоятельности, может социально детерминироваться потребностью поддерживать стабильность существующего общественного строя, что характерно для консервативных, традиционных систем. Обосновывается же эта установка, как правило, интересами самого ребенка: как бы он не наделал ошибок, не ушибся и т. п.

А реальным побудительным мотивом родителей и воспитателей часто бывает собственное удобство: хороший ребенок - тот, кто причиняет минимум беспокойства. Как писал Я. Корчак, "все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований.

Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен" (111;8).

Известная рассогласованность целей и результатов воспитания составляет необходимое условие и предпосылку исторического развития вообще; если бы какому-то поколению взрослых удалось сформировать детей целиком по своему образу и подобию, - а ничего другого, по крайней мере относительно конечных, терминальных ценностей бытия люди, как правило, вообразить не могут, - история стала бы всего лишь простым повторением пройденного (107;136-137).

Как известно, родительская семья была и остается важнейшим институтом воспитания. Это вызывает необходимость анализа особенностей социальной ситуации, связанной с тем фактом, что именно эти особенности во многом задают характер формирования мотивационно-потребностной сферы личности. Исходной, самой первой и вначале единственной референтной группой для ребенка является семья. Референтность - живой канал, связывающий ребенка с миром; она создает своеобразную поляризацию личности: обостренную чувствительность к одним воздействиям и невосприимчивость к другим. Поэтому формирование устойчивых личностных характеристик определяется прежде всего качественными особенностями деятельностного контакта ребенка с его референтной группой.

Присвоение новых мотивов начинается в коллективно-распределительной деятельности внутри референтной группы.

Каждая семейная референтная группа характеризуется определенным стилем взаимодействия. В стилях взаимодействия и воспитательных тактиках, используемых родителями, проявляется, как правило, неосознаваемое влияние на семейные системы макросоциальных условий и процессов.

Мотивы родителей обнаруживаются в общении с детьми не непосредственно, а косвенно - в оценочных, смысловых интерпретациях действий, явлений и т. п. Референтность делает эти интерпретации личностно значимыми для ребенка. Принимая интерпретацию поступка, действия, явления, события, ребенок принимает и смысл этого события, а следовательно, и его мотивационную составляющую. Если в интерпретации поступков и т. п. референтный взрослый придерживается какой-либо одной направленности, то постепенно мотивы, характеризующие эту направленность, становятся все более устойчивыми и начинают проявляться в реальном самостоятельном поведении ребенка. Однако, современная семья не обладает той самодовлеющей ролью, на которую она претендовала в предшествующую эпоху. Здесь сказывается как развитие общественного воспитания (детские сады, школы), так и изменение самой семьи: уменьшение стабильности, малодетность, ослабление традиционной роли отца, трудовая занятость женщины и т. д.

Меняется и стиль внутрисемейных отношений. Крушение авторитарного воспитания сделало взаимоотношения родителей и детей мягче, интимнее, индивидуально и эмоционально важнее для обеих сторон. Однако моральный авторитет поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на си-

лу. Индивидуализация отношений повышает их психологическую значимость, но одновременно делает их более крепкими, особенно в подростковом возрасте, когда диапазон и выбор общения у детей расширяется.

Все это приводит к тому, что семейное воспитание приобретает характер равноправного взаимо-действия и все более утрачивает традиционную "вертикальную" схему организации. И хотя традиционные ролевые позиции в семейной системе сохраняются, кардинально меняется само содержание семейных ролей: глава семьи перестает быть единоличным вершителем судеб членов семьи. Дети из объектов воспитания становятся субъектами внутрисемейных взаимоотношений, характер и особенности их поведения становятся факторами формирования семейной системы. Семейное воспитание, таким образом, все очевиднее начинает приобретать характер свободного воспитания, идеалом которого становится активный, раскованный, жизнерадостный ребенок, от которого ждут достижений и самостоятельности, а не исполнительности и беспрекословного послушания.

Радикальные сдвиги происходят в системе мужских и женских социальных ролей. Раскрепощение женщины и ее вовлечение в общественно-производственную деятельность повышает ее авторитет в обществе и семье, но вместе с тем подрывает традиционную дифференциацию отцовских и материнских ролей. Мужчины и женщины традиционно оценивались по разным критериям. Мужской стиль жизни был преимущественно инструментальным, от мужчины ждали достижений во внесемейных отношениях; на этом держалось и его главенство в семье.

У женщин на первом плане были семейные обязанности, она считалась воплощением экспрессивно-эмоционального начала. Сегодня распределение обязанностей в семье все чаще зависит не столько от пола, сколько от индивидуальных особенностей супругов (107; 26-27).

Реальные изменения внутрисемейных социальных ролей и традиционных поло-ролевых функций в семье приводят к тому, что семейные системы приобретают все более и более открытый характер. На место ранее безраздельно господствовавшей жестко иерархической схеме семейной организации с монологом ее главы приходит иной тип отношений, который можно было бы охарактеризовать как полилог, в котором обнаруживаются и утверждаются общие потребности, ценности и интересы.

Таким образом, изменения в семье как элементе социокультурной среды стихийно (объективно) порождают условия для возникновения тенденции свободного воспитания.

Общество в широком смысле слова является сферой, где родители черпают образцы для воспитания. Модель воспитания в семье, которая отличается на различных этапах исторического процесса, по-разному сказывается на детях. Например, в Америке XIX века строгость и наказания были обычным явлением. Дети, которых никогда не наказывали, могли счесть своих родителей равнодушными. В современной Америке многие считают подобные методы жестокими и оскорбительными, ребенок, с которым общаются подобным образом, будет думать, что его не любят. Многие родители в США разрешают детям принимать участие в спорах о правилах поведения и нормах нравственности, позволяют оспаривать свои распоряжения. В Мексике же такое поведение сочли бы неприемлемыми, ребенок, который попытался бы оспорить авторитет взрослого, был бы наказан как в школе, так и в семье (184;191).

Стремительно происходящие в нашей стране изменения в общественно-политическом укладе психологически можно было бы охарактеризовать как ситуацию крушения тоталитарного сознания как социокультурного феномена. Характерные для тоталитарного сознания признаки (Бистрицкас Р., Кочунас Р., Гозман Л. Я., Эткин А. М., Кордомский С.) стремительно разрушаются на наших глазах. Ситуация переживания неопределенности, ставшая доминирующей на макросоциальном уровне, на микросоциальном уровне приводит к изменению характера и типа семейного воспитания. Психолого-педагогической науке еще предстоит осмыслить все возможные последствия таких изменений, но уже сейчас можно отметить активную актуализацию ценностей, подходов и методов свободного воспитания.

Существенно меняется в современных условиях и роль школы. В начале Нового времени, когда семейные формы воспитания стали явно недостаточными, учитель "присвоил" себе часть родительских функций. Ныне некоторые его функции стали проблематичными. Школа остается важнейшим общественным институтом, дающим детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. Однако, средства массовой коммуникации и внешкольные учреждения, расширяя кругозор и диапазон интересов учащихся и в этом смысле дополняя школу, одновременно составляют ей в этом смысле конкуренцию. Городская школа сейчас редко является средоточием всей культурной жизни школьников, имеющих в своем распоряжении театры, клубы, спортобщества и т. д. Авторитет учителя сегодня больше зависит от его личных качеств, чем от его положения.

Весьма сложна и проблема индивидуализации воспитания и обучения в рамках массовой школы. Задача не в том, чтобы вернуть школе положение самодовлеющего "мира в себе" (она никогда и не обладала статусом, и самая мечта о нем представляет собой консервативную, окрашенную в патриархально-сентиментальные тона утопию, против которой, как и против изоляции семьи, боролась прогрессивная педагогика), а в том, чтобы сделать ее организатором и координатором всей системы воспитания подрастающего поколения. Однако, вынесение значительной части воспитательной работы за пределы школьного здания и систематическая, а не от случая к случаю, кооперация с внешкольными - и не только педагогическими - учреждениями, неизбежно означает серьезную ломку привычных, складывавшихся с XVII века форм учебно-воспитательного процесса, вплоть до организованного по принципу формальной возрастной однородности школьного класса (107;163).

Характерной чертой традиционно сложившейся учебно-воспитательной системы, как показывают практический опыт и исследования, является ее монологичность, закрытость и императивность. Процесс обучения и воспитания в этом случае рассматривается как деятельность, обеспечивающая, главным образом, определенные качества личности (нравственные, интеллектуальные и т. п.) в соответствии и в сравнении с заданными и абстрактными нормативами; ведущим и определяющим персонифицированным звеном этого процесса выступает личность педагога, воспитателя; ребенку же отводится пассивная, подчиненная роль, психологическая суть его обезличивается и унифицируется.

Альтернативная перспектива в современной концепции образования и воспитания ориентирует на повсеместное использование тактик, приемов и методов "развивающей" стратегии воздействия, осуществляемой в открытом диалоге педагога и ребенка, что создает оптимальные предпосылки для развития положительной мотивации к учению, формирует качества личностной самостоятельности и ответственности, ведет к раскрытию творческих потенциалов субъекта.

Воспитание и обучение понимаются в этом случае как уникальные творческие процессы, обеспечивающие условия для саморазвития, самообразования, самовоспитания личности ребенка; личность педагога и личность ребенка выступают здесь в позиции равноправных со-участников этих процессов с равной ответственностью за их организацию и конечный результат (104;21-22).

Характерное для наших дней падение престижа авторитарной школы коснулось в разной степени и традиционной педагогической науки как в нашей стране, так и за рубежом.

Ретроспективный анализ развития зарубежной школы показывает, что в поисках путей преодоления серьезных пробелов в школьном образовании в прошлые годы предлагалось много вариантов решений. Но это были либо односторонние, либо очень многоплановые и противоречивые решения.

Одни педагоги, разделявшие консервативные позиции правых сил, считали первостепенной необходимостью разработать новые, более совершенные современные концепции воспитания молодежи на основе утраченных религиозно-нравственных и традиционных педагогических ценностей, укрепить в школе расшатавшийся общий порядок, дисциплину, трудолюбие, прилежание.

Представители леворадикального и либерального крыла предлагали рассматривать только гуманистические факторы в качестве основной характеристики общественной системы, включая и школьное образование. Они призывали перенести акцент на человеческий элемент как важнейший фактор. Применительно к школе эти призывы означали усиление внимания к личности школьника, его жизненному миру, повседневному опыту, интересам, личностным ценностям, ориентациям, эмоциональной сфере. Только через изменение отношения к ребенку, совершенствование его сознания, "человеческих качеств", "человеческих ценностей", развитие творческих дарований усматривали педагоги гуманистической ориентации пути обновления и оздоровления школьного обучения и воспитания (В. Г. Бочарова).

Многие из этих идей получили практическое воплощение в Англии, США и некоторых других странах в разнообразных концепциях "открытого обучения", общинном воспитании методами групповой и коммуникативной педагогики, в альтернативных школах (Р. С. Барт, К. Роджерс, Б. Черч, А. М. Буссин, Е. А. Читтенден и др.).

В теории и практике альтернативного движения за обновление школы как в прошлом, так и в настоящем, немало прогрессивных идей, направленных на преодоление пороков старой школьной системы обучения и воспитания. Например, сотрудничество, соучастие в управлении, социальная интеграция, самоопределение, самодисциплина, свобода, самостоятельность, жизнеспособность и т. д.

Однако, в силу односторонних или крайних подходов, недостаточной научной обоснованности, порой неверной трактовки таких основополагающих понятий как сущность человека и процесса его формирования, эти проекты не смогли вывести школу из состояния стагнации. Тем не менее немало таких или подобных программ продолжают существовать не только в теории, но и на практике.

В русле альтернативного педагогического движения на Западе получили распространение экстремистские и анархистские идеи, платформы антипедагогов (И. Иллич, В. Гудман), которые разделяют позиции полной ликвидации школы и всех институционных форм учебно-воспитательных учреждений как анахронизма века. При этом, как подчеркивает В. Г. Бочарова, ставятся под сомнение возможности школы, других воспитательных учреждений и педагогики оказывать благотворное педагогическое воздействие на молодежь.

Сторонники антипедагогического мышления решительно меняют традиционное отношение к детям со стороны взрослых. Они предлагают рассматривать всю жизнь человека вне пределов воспитания, отвергая по существу ребенка как воспитуемого. Основной их тезис - дружба с детьми, партнерские отношения.

Антипедагоги утверждают, что ребенку ничего не следует навязывать. Воспитание - это вред, ибо оно покоится на потребностях взрослого, а не детей. Оно не развивает детей, а мешает их развитию. Функция взрослого - только сопровождать духовное и физическое развитие детей, а это значит - уважение ребенка, его прав, терпимость по отношению к его чувствам, доверие к способностям. Дети должны все делать только по желанию. Поэтому школе надлежит лишь предлагать, а дети будут выбирать. Никакого обязательного посещения школы!

Взгляды антипедагогов приобретают все большее распространение как контрвоспитательные теории в США, Франции, ФРГ, Австрии и других странах. Они становятся своего рода новой философией жизни и образа жизни без воспитания. На этих идеях возникают разнообразные педагогические теории и течения - негативная, недирективная, нерепрессивная, согласованная педагогика и др. (Франция). Сторонники антипедагогики во Франции отвергают традиционную школу за ее антигуманизм, ущемление прав ребенка на гармоническое развитие. Для них школа - "скрытая структура изоляции" индивида (М. Фуко); носитель педагогических методов, отрицающих потребности и интересы ребенка (Р. Бежедра); инструмент воспроизводства социального неравенства (Л. Пассерон). Они считают, что существ-

вующая школа как репрессивный государственный орган должна быть отвергнута.

В ФРГ антипедагогическое движение получило свое организационное оформление в ассоциации "Дружба с детьми", которая издала Прокламацию о правах детей.

Эта Прокламация регулирует новое правовое положение детей в обществе, провозглашая, что дети имеют не меньше прав, чем взрослые. В ней говорится, что дети в принципе могут делать все, что и взрослые в рамках законов; дети имеют право отделиться от своих родителей, опекунов и выбрать себе новых; дети имеют право на физическую неприкосновенность. Они не должны терпеть никаких наказаний; дети могут брать себе имена, сами определять себе форму своей учебы, выбрать место жительства; дети имеют право нести ответственность за свои действия; они могут иметь собственность, свое дело, заключать договора. Согласно Прокламации, дети сами могут определить свою сексуальную жизнь, производить потомство.

Отвергая крайние установки традиционной педагогики и позиции антипедагогов, на Западе ищут баланс между авторитарной и новаторской педагогикой; между задачами школы по оптимальному развитию учащихся и потребностями социального развития общества; разумным принуждением и свободой, автономией личности и ее ответственностью; между умственным и эмоциональным развитием ребенка; сочетанием необходимых знаний и самовыражением. Отстаивается необходимость четкой постановки и реализации воспитательной цели.

Сегодня во всем мире идет развитие интеграции воспитательных усилий школы и общества, для чего создаются необходимые условия, а также оптимальные организационные формы исследования.

Поиски нового типа школы, новых форм обучения и воспитания, по мнению В. Г. Бочаровой, связаны сегодня во многих странах с процессом превращения традиционных замкнутых школ в открытые учебные заведения, связанные разнообразными нитями со средой. Разработка принципа "открытости" в педагогической теории и практике отражает глобальную тенденцию современной жизни. Этот принцип нередко связан с особыми историческими и национальными формами бытия, социальной организацией общества, моделями межличностных и идеологических связей, определяющими формы и содержание процесса социализации молодежи в той или иной стране.

Таким образом, в педагогическом сообществе, как наиболее активном с точки зрения возможностей рефлексии потребностей общества, элементе социокультурной среды, создаются объективные условия для дальнейшего развития тенденций свободного воспитания. Однако, здесь, на наш взгляд, необходимо сделать некоторые замечания.

В качестве основных заказчиков системы психолого-педагогических воздействий, обуславливающих тот или иной характер системы воспитания и образования выступают наиболее активные (не обязательно прогрессивные!) социальные силы.

Несомненно, что творцы психологических и педагогических теорий находятся в той или иной степени зависимости от этих заказчиков. Сложившиеся психолого-педагогические теории создавались, развивались и тиражировались особенно успешно, если они отвечали в той или иной мере заказу тех социальных сил, которые определяли государственную политику. Здесь уместно обратить внимание на тот факт, что наиболее яркий вклад в осмысление воспитания в социуме внесли педагоги, чье творчество несомненно связано с реализацией определенного социально-государственного заказа - И. Г. Песталоцци, Ф. - В. - Л. Фребель, А. С. Макаренко.

Несмотря на бесспорный личный гуманизм этих выдающихся педагогов, чей опыт и концепции вошли в число высших проявлений и достижений теории и практики воспитания, следует тем не менее отметить, что их воспитательные системы складывались "сверху - вниз", т.е. по типу "государство - общество". Этому во многом способствовали характер социально-политических и экономических условий государств, в которых возникали и развивались эти педагогические концепции.

Совсем по-другому развивалась система общественного образования в США, на феномен которого обратил внимание К. Д. Ушинский, увидев его свободный характер и естественное происхождение из потребностей общества, минуя государство. Основное направление развития американской системы образования в том, что она строится естественным способом - снизу вверх, в противоположность ходу эволюции европейского образования: сверху вниз.

К. Д. Ушинский показывает дидактические отличия американских учебных заведений: разнообразие программ, учебных дисциплин, их гибкость, подвижность, новизну, воспитание способности к восприятию нового.

Теория свободного воспитания фиксирует иной тип образования, возникающий в конце XIX - начале XX вв. в ряде стран мира. Она построена на принципах свободы и гуманизма, т.е. по типу снизу - вверх. Это влде-

чет за собой перспективы освобождения личности от неестественных концепций воспитания и предполагает новый подход к образованию как к созданию условий саморазвития собственного образа ребенка в процессе обучения и воспитания.

Отметим здесь, что решающим условием возникновения теории свободного воспитания была общественно-историческая ситуация (в США в конце XIX в., в Европе - в начале XX в.): время было чревато свободой. Свободой от консервативных политических пут, закостенелых экономических отношений, обезличенной педагогики, свободой для дальнейшего прогресса науки и техники, для раскрытия личностной неповторимости, для возможности самореализации.

Время требовало перехода к новому типу обучения и воспитания.

В результате такого перехода изменяется сама основа психолого-педагогических теорий: вместо спекуляций вокруг идеального объекта педагогических воздействий возникла экспериментальная психология. В России появились крупнейшие ученые, внесшие неоспоримый вклад в науку о человеке, - В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. П. Павлов, А. П. Нечаев. Одновременно они явились создателями принципиально новой системы вольного образования в России. Идеи такой системы были созвучны идеям Д. Дьюи, С. Френе и др.

Демократизация общественно-политической, экономической и культурной жизни привела к возникновению нового подхода к образованию - личностно-ценностного, одним из выражений которого явилась теория свободного воспитания.

Роль социокультурной макросреды как фактора возникновения и развития тенденций свободного воспитания станет еще более очевидной, если проследить историческую судьбу этой теории на протяжении XX века.

Глобальные военные катастрофы начала - середины XX века повлекли за собой возникновение тоталитарных режимов. Условия тоталитарного режима особую роль отводят государству, проникающему во все сферы общественной жизни. В образовании выстраивается целая система манипуляции ребенком, направленная на подавление личности, ее самобытности, ее свободы. Именно к этому периоду относится наиболее ожесточенная критика идей свободного воспитания у нас в стране и за рубежом.

Тоталитарный режим порождает хронический кризис образования: прекращается поступательное развитие системы образования, нарастает ее отставание, неадекватность реагирования на нужды общества. Одна из

причин кризиса - отказ от естественной организации воспитательного процесса, направленного на потребности общества.

Посттоталитарный период эволюции идей свободного воспитания связан с новым подъемом интереса к ним и с попытками их критического осмысления.

Период агрессивного отвержения сменяется периодом заинтересованного осмысления и тщательного научного изучения.

И. С. Кон отмечает, что по мере того, как увеличивается время, проводимое школьниками вне семьи и школы, возрастает удельный вес общества сверстников, которое во многих случаях перевешивает влияние учителей и родителей. Однако, оно неоднородно. С одной стороны, это общественные организации, с другой - это разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Бесконтрольность этого вида общения создает потенциально опасные ситуации, недаром "улица" кажется такой страшной многим учителям и родителям (107;163-164). Референтная группа и человек оказывают значимое влияние на растущего ребенка. Он сознательно или неосознанно соотносит себя, принимает и реализует в своем поведении эталоны, нормы и ценности референтов или ориентируется на них.

Чрезвычайно важный институт - средства массовой коммуникации (кино, радио, телевидение, печать и т. д.). Поскольку они сравнительно легко поддаются централизованному контролю и планированию, можно сказать, что с их помощью "совокупные взрослые" воспитывают своих "совокупных детей", компенсируя этим частичное ослабление своего влияния в качестве конкретных, отдельно взятых родителей или учителей. Но средства массовой коммуникации также не всемогущи.

Во-первых, существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой ими информации. Как ни много времени проводят дети у голубых экранов, они смотрят не все подряд, а их реакция на увиденное и услышанное существенно зависит от установок, принятых в первичных группах (семья, сверстники и т. д.). Если телевидение объективно отражает все стороны действительности, оно невольно способствует приобщению детей и подростков и к тем сторонам жизни, от которых старшие хотели бы до поры до времени уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно "процезено", они выглядят лживыми и недостоверными, теряют притягательность.

Во-вторых, сама массовость прессы и телевидения делает их в чем-то ограниченными, вызывая стандартизацию и, как следствие этого, эмоциональную инфляцию форм, в которые облечена сообщаемая ими информация.

В-третьих, существует угроза избыточного и всеядного потребления телевизионной и прочей массовой культуры, что отрицательно сказывается на развитии творческих потенций индивидуальности и активности ребенка (107;164).

Вместе с тем нельзя не отметить, что демократизация деятельности средств массовой информации, расширение круга проблем, выносимых на обсуждение перед широкой аудиторией создает дополнительные условия для расширения возможностей свободного выбора, самосовершенствования, самодетерминации. Появляется возможность познакомиться с различными (иногда альтернативными) точками зрения и совершить свой выбор, принимая одну из них или не принимая никакой. На наш взгляд, это создает дополнительные условия для генерации субъектности.

Таким образом, деятельность средств массовой информации, как "со-вокупного взрослого" все более приближается к профессиональной позиции педагога на платформе концепций свободного воспитания.

В конечном счете социокультурная среда направлена на выработку у подрастающего поколения социальных норм, которые выступают средством социальной регуляции поведения индивидов и групп. С помощью социальных норм общество и социальные группы, вырабатывающие их, предъявляют своим представителям требования, которым должно удовлетворять поведение, направляют, контролируют, регулируют, оценивают это поведение. Социальные нормы вырабатываются с учетом социальной структуры общества, интересов групп, систем общественных отношений и представлений членов общества о должном, допустимом, желательном, приемлемом, неприемлемом и т.д. Их усвоение и использование является условием формирования человека как представителя той или иной социальной группы, как носителя морального сознания.

В современном мире выделяют несколько групп обстоятельств, влияющих на личностное развитие детей и молодежи (Фельдштейн Д.И., Лисовский В.Т., Кон И.С., Иорданский Н.Н., Гурова Р.Г., Бочарова В.Г.).

Одна группа связана с общими процессами - достижениями научно-технического прогресса и связанными с ним требованиями к молодому поколению, независимо от личностных способностей, склонностей; сложной структурой и насыщенностью информацией, разнопланово действующей на детей и подростков, еще не имеющих четкой жизненной позиции; экологи-

ческим кризисом, который вызывает у молодежи чувство безнадежности и безысходности.

Вторая группа обстоятельств связана с новой системой связей и отношений в производственной и культурной деятельности людей. С одной стороны, четко вырисовывается тенденция к децентрализации: на смену гигантомании, централизации, стандартизации приходит стремление молодых людей к оригинальному, самостоятельному проявлению, действию. С другой - дифференциация, специализация сочетаются со стремлением к интеграции, вычленению и освоению общечеловеческих проблем. Это, в частности, проявляется в этнокультурных процессах, которые обострили международные взаимоотношения. Поддерживая стремление молодых людей к национальному самоопределению, важно направить его в контексте растущей во всем мире тенденции к интеграции национальных культур.

Нельзя не учитывать и растущую индивидуализацию молодых людей. На смену массовому производству и массовому распределению, массовому отдыху и массовому образованию приходит стремление к индивидуализации, самостоятельности.

Наконец, проявляется потребность молодежи в отрицании прошлого, протесте, часто неосознанном. Отсюда - бурное развитие антитехнократических и радикально-реформаторских самостоятельных движений (экологических, историко-культурных и т. д.).

В изучении механизмов воздействия микросреды на личность психологи важную роль отводят так называемой "социальной ситуации развития" (Л. С. Выготский), которую Л. И. Божович определяет как то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психические образования, возникшие к его концу.

В каждой из сфер микросреды школьника (в школе, в семье, вне школы и семьи) складывается определенная, специфическая социальная ситуация ее развития, своеобразная психологическая позиция личности. В совокупности все эти сферы составляют микросоциум личности как единое поле ее социальной активности. Понимание формирования личности как целостного процесса, во всей совокупности объективных социальных условий, - определяет подход к педагогически целесообразной организации деятельности и общения школьников в разных сферах как к интегративному процессу,

предполагающему целенаправленное воздействие этих сфер, регулирование выполняемых личностью социальных функций, отношений со всем миром детей и взрослых, являющихся объективным условием развития ее сознания и индивидуальных качеств.

Известно, что учебно-трудовой сфере деятельности людей свойственен более высокий темп общественного развития, чем сфера быта, семейных отношений. Институциональная сфера микросреды личности школьника по своей природе является организованной, имеющей педагогически целесообразную направленность. Более противоречивой и специфической является микросреда, окружающая школьников вне официальных, государственно-учрежденных институтов. Она характеризуется отсутствием четких, строго очерченных формализованных структур. Обеспечивая свободу входа и выхода на добровольных началах, этот микросоциум сохраняет неформальную, нерегламентированную структуру, он постоянно "открыт" для влияния извне. Но это совсем не означает, что в нем царит хаос. Напротив, жизнь школьника в этом микросоциуме может быть подчинена достаточно жестким правилам и законам, но это "свои" законы, выработанные самим ребячьим сообществом (29; 49).

Открытая микросоциальная среда является общей для детей разного возраста и для взрослых. Она характеризуется широким диапазоном и многообразием форм общения, сложной многоуровневой системой контактов, взаимоотношений с родителями, различными поколениями старших, младших, сверстников.

Микросоциум личности вне школы характеризуется многосферностью. Можно выделить следующие ее основные сферы:

- сфера личностных отношений в семье;
- сфера личностных отношений вне школы и семьи;
- сфера внеличностного общения (29; 49).

Исследования В. Г. Бочаровой показали, что открытая, неинституциональная микросреда, с одной стороны, открывает широкие возможности для самостоятельности, развития способностей и склонностей, проявления каждой индивидуальности, уникальности личности, которая "...определяется не только ее врожденными качествами, но и спецификой конкретной микросреды - того конкретного поля социальной деятельности и социальных отношений, где формируются и реализуются ее способности, где каждый включается непосредственно в жизнь общества (32; 10).

В то же время неинституциональная среда постоянно открыта и для негативных влияний в процессе формирования личности, ей свойственны определенная стихийность, противоречивость, динамичность, наличие неожиданных, непредсказуемых ситуаций.

Психологи отмечают неравномерность влияния различных сфер, факторов микросреды на формирующееся сознание ребенка. На различных стадиях возрастного развития влияние семьи, школы, двора, улицы, средств массовой коммуникации на личность не является постоянным и одинаковым. Неравномерность развития различных сторон индивидуального сознания придает определенное своеобразие поведению личности в различных многоплановых микросоциальных условиях.

ГЛАВА II. СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

§ 1. Становление и развитие идей свободного воспитания в отечественной педагогике.

Во второй половине XIX века Россия вступила на путь капиталистического развития. Н. К. Гончаров отмечал, что становление капитализма в России в конце XIX и начале XX вв. потребовало усиления внимания к проблемам воспитания. Старая школа подвергалась ожесточенной критике. Для конца XIX и начала XX вв. характерным стал интенсивный, прямо лихорадочный рост педагогических идей (57).

В связи с этим появился целый ряд различных теорий воспитания. Наиболее популярной из них была теория свободного воспитания. Представители мелкой и средней демократически настроенной буржуазии были недовольны подавлением и нивелировкой личности в обществе, активно осуществляемыми с самого раннего детства - в семье, в школе. В этом они усматривали одну из причин деградации нравов и всех общественных устоев в целом.

Огромная масса населения России (более 80%) была обречена на материальную и духовную нищету. Начальная школа влачила жалкое существование. Среднее и высшее образование было доступно лишь представителям имущих классов. "Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения", принятый в 1871 году, положил начало одному из самых мрачных периодов в жизни русской школы. Согласно этому уставу, единственным средним учебным заведением, предоставившим возможность поступления в университет, объявлялась классическая гимназия.

Перед средней школой была поставлена задача подготовки исполнительных и послушных чиновников для бюрократического правительственного аппарата. Школа стала носить ярко выраженный сословный характер. Воспитание стало пониматься как установление строжайшей внешней дисциплины и надзора за учащимися. Вводилась жесткая централизация и мелочная регламентация всей школьной работы, что подавляло творческую инициативу учителей. Учитель превратился в чиновника, за-

висимого от многочисленного начальства и обязанного выполнять бесчисленные правила и циркуляры.

Такое положение вызвало протест общественности. Видные писатели, общественные деятели, педагоги выступили с критикой школы того времени. Особенно резкой эта критика была у представителей теории свободного воспитания.

В истории педагогики нет единой точки зрения по вопросу о том, кто является основоположником свободного воспитания в России. Так, Каптерев считает, что в России идеи свободного воспитания были выдвинуты Писаревым Д. И. в статье "Женские типы" (96). Дурьлин С. заявлял, что основателем свободного воспитания являлся Н. И. Пирогов (57).

К. Н. Вентцель в работе "Борьба за народную школу" приводит выдержки из работ таких видных писателей и педагогов, как Сковорода Г., Новиков Н. И., Пирогов Н. И., Добролюбов Н. А., Писарев Д. И., Ушинский К. Д., Лесгафт П. Ф., Толстой Л. Н. и считает, что все они пропагандировали идеи свободного воспитания. Это Вентцель объясняет тем, что теория свободного воспитания знаменует собой радикальный поворот во всей практике воспитания, подобный тому перевороту, который совершил Коперник. По мнению Вентцеля, все лучшее, что имелось в мировой педагогике до начала XX века только подготовляло материал для разработки и оформления теории свободного воспитания. И действительно, сторонники свободного воспитания в России обращались к истории педагогики и брали из нее все, что имело отношение к критике школы, защите прав ребенка, к созданию новой школы. А это привело к возникновению самых разнообразных мнений по вопросам свободного воспитания.

Но большинство исследователей сходятся в том, что основоположником теории свободного воспитания в России является Л. Н. Толстой.

В своих педагогических статьях Л. Н. Толстой уделяет большое внимание обоснованию принципа свободы в воспитательно-образовательном процессе. Все данные говорят о том, что Толстой не случайно так много занимался этой проблемой: свободное воспитание в понимании Толстого во многом обусловлено его политическими и философскими взглядами (37; 30). Считая, что только свобода может выделить ученика на основе способностей, пробудить интерес к обучению и к будущей профессии, Толстой писал: "Преподаватели для себя распределяют часы, но ученики вольны проходить или нет. Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут прийти, а не задерживать их

ради слабых. Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывание отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния" (220;407).

Свои статьи Толстой печатал в журнале "Ясная Поляна", издаваемом им в 1862 году. На страницах журнала Толстой пропагандировал идею широкого распространения образования среди народных масс, выступал против организации утилитарного воспитания детей в министерских и церковно-приходских школах, тормозящего самостоятельное формирование у учащихся взглядов и убеждений.

Толстой доказывал несостоятельность абстрактной педагогики, оторванной от практики. Он утверждал, что педагогика станет настоящей наукой тогда, когда будет опираться на опыт учителей и строить свои выводы не на отвлеченных философских теориях, а на основе обобщения педагогической практики, что школы должны давать детям широкий круг знаний, всесторонне развивать их творческие силы. Однако, он отрицал заранее установленные программы, твердое учебное расписание и требовал, чтобы содержание учебных занятий в школе определялось интересами и потребностями детей. Основная задача школы, по мнению Толстого, состоит в том, чтобы ученик хорошо и охотно учился. Для этого необходимо, чтобы то, чему его учат, было понятно и занимательно и соответствовало его развитию.

Толстой осуждал муштру, зубрежку, формализм, педантизм, отсутствие всякой свободы, стремился, чтобы дети самостоятельно формулировали выводы, вытекающие из наблюдений и опытов, а не заучивали непонятные им сведения механически. Высоко оценивая роль наглядности в обучении, изучал с детьми явления в естественной обстановке. Пользуясь методом беседы и живого слова, Толстой будил пытливую мысль детей, помогал им самостоятельно разбираться в сложных вопросах (171;287). Величайший детский психолог, острый наблюдатель, он пересказывал и сочинял сказки и рассуждения, просто и доступно объяснявшие суть вещей и явлений.

Касаясь понимания свободы в деле организации школ, Л. Н. Толстой писал, что нельзя государственным путем принудительно насаждать систему школ в стране, а надо дать народу возможность свободно выявить свою волю в деле образования и строить школы так, как хочет народ, т.е. широкие массы крестьянства (37;37-38). В статье "О народном образовании"

Лев Николаевич критически оценивает государственные школы, "шесть лет которых не дают возможности написать слова без ошибки", показывает на примерах, что "бессознательное образование во сколько раз сильнее принудительного", отмечая природную наблюдательность и сметку крестьян (219;76).

Л. Н. Толстой утверждал, что от рождения нет никаких отрицательных качеств и порочных черт, они возникают под воздействием внешней среды и неправильного воспитания. Личность ребенка надо уважать и умело развивать у него задатки и творческие силы (171;287). Полностью разделяя мысль Ж.-Ж. Руссо о том, что природа ребенка совершенна, что испорченные фальшивой и искусственной культурой взрослые в процессе воспитания совершают насилие над природой ребенка, Л. Н. Толстой выступал с отрицанием как старой, так и современной ему теории и практики воспитания. Внутренняя организация школы, содержание даваемого ею образования, по Толстому, должны определяться только желанием учащихся. Передача знаний не должна совершаться насильственно: дети запоминают то, что хотят и настолько, насколько хотят. Собственно воспитание, формирование у детей каких-либо нравственных качеств, убеждений и верований, Толстой отвергал как проявление насилия и деспотизма взрослых по отношению к зависящим от них детям (170;803).

Поэтому и развитие личности ребенка, вооружение его знаниями и навыками, необходимыми в жизни, стимулирование творческих сил детей, Толстой рассматривал как самое существенное в работе учителя, как высокую и благородную цель, ради достижения которой стоит жить и работать. Л. Н. Толстой убедительно поставил вопрос о пересмотре традиционных взглядов на личность ребенка, в особенности его роста и развития (219;72-73).

Толстой считал, что душа ребенка не представляет собой чистой доски, на которой можно написать все, что угодно. Вместе с тем он категорически отвергал наличие у родившегося ребенка каких-либо отрицательных качеств. "Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии (218;322). "Детский возраст,- указывал Толстой, - является первообразом гармонии, которая нарушается неправильным воспитанием. Цель воспитания и образования должна заключаться в том, чтобы способствовать наибольшей гармонии нравственных качеств, которые дети носят в себе" (219;335).

Л. Н. Толстой явно идеализирует личность ребенка, считая, что ему присущи высокие моральные качества, находящиеся в гармоническом сочетании между собой.

Но тем не менее педагог смело и с огромной силой поставил вопрос об уважении к ребенку, о любовном к нему отношении, о всемерном стимулировании его активности и творчества. Он потребовал признания личности ребенка, которая должна играть большую и активную роль в педагогическом процессе. Отсюда вытекает сходство Толстого с Руссо в том, что "главный критерий педагогики - свобода" (219; 81).

На практике Л. Н. Толстой отступил от некоторых положений своей теории свободного воспитания и детей воспитывал непосредственно в духе своего мировоззрения, навязывая его воспитанникам произвольно силой своего авторитета, любви и уважения к детям, которые принимали как свои мироощущения писателя, даже, может быть, потому, что не имели выбора, не были косвенно знакомы с другими моделями воспитания. Тем местом, где Л. Н. Толстой на практике осуществил метод свободного воспитания детей, стала Яснополянская школа, которая была задумана писателем как своеобразная педагогическая лаборатория по созданию нового содержания и методов воспитания детей, отвечающих прогрессивным педагогическим принципам. Она должна была основываться на уважении к личности ребенка, развитии его активности и самостоятельности, всех его способностей. Яснополянская школа действовала с 1859 по 1862 гг. Широкий план образования, принятый Толстым для его школы, и постановка обучения в ней выдвинули Яснополянскую школу в число передовых учебных заведений того времени. Следует отметить, что в школе царилла благожелательная к детям, творческая атмосфера. Учащиеся были открыты и искренни в своих отношениях с учителями, могли развивать свои познавательные интересы, усваивать много знаний, самостоятельно мыслить и работать (171; 856).

Л. Н. Толстой высказал немало оригинальных мыслей по вопросам воспитания, которые привлекли внимание и были поддержаны многими представителями передовой части российского общества. То общее, что они все восприняли от Толстого - это его требование свободы для ребенка.

Но следует отметить, что лишь некоторые защитники свободного воспитания полностью разделяют взгляды Л. Н. Толстого. Это И. И. Горбунов-Посадов, М. Никалидзе, М. Ключковский. Другие же поддержали лишь

идеи Толстого о свободном образовании (С. Дурьлин, Н. Чехов. К. Вентцель). К ним примыкали также представители либеральной интеллигенции, критиковавшие русскую школу и педагогику за отсталость.

Но все они были едины в одном: существующая школа должна быть преобразована на новых, свободных началах. Они издавали свой журнал "Свободное воспитание", а в 1904 году под руководством И. И. Горбунова-Посадова и А. И. Конишина был создан печатный орган "Библиотека свободного воспитания и образования".

Все представители свободного воспитания в России резко критиковали современную школу. Они считали, что школа калечит ребенка физически и морально, задерживает его нормальный рост и развитие. Отсюда они делали неверный вывод о том, что любое воспитание - это насилие над ребенком; оно является лишь помехой для развития ребенка и выявления всех способностей и возможностей, заложенных в нем.

Все они сходились также в том, что в самой природе ребенка, в его физической и психической организации уже заложен от рождения образ индивидуальной человеческой личности, который может принять отчетливые формы лишь путем самопроизвольного роста и развития.

Ценным было утверждение всех сторонников свободного воспитания о том, что правильно построить процесс воспитания и образования можно лишь при тщательном наблюдении и изучении природы ребенка.

Вместе с тем он отрицали наличие общих закономерностей развития детей и выдвигали на первый план особенности развития отдельного ребенка, выступая таким образом за принцип индивидуализации обучения. При этом они исходили из своего понимания соотношения факторов формирования личности и считали, что основой формирования человека являются его биологические качества и задача воспитателя - помочь их выявить.

Общим для всех представителей свободного воспитания в России было и то, что они выступали не за воспитание как целенаправленный организованный процесс под руководством воспитателя, а за воспитание в виде самотека, как стихийное воздействие на ребенка всей окружающей его среды, под которой они понимали "совокупность всех тех материальных или психических факторов, которые определяют ее (личности) жизнь, ее существование, физическое и духовное развитие (39; 453).

Теоретики свободного воспитания преувеличивали воздействие среды и фактически подменяли им воспитание. Самой благоприятной они считали ту среду, в которой осуществляются высокие нравственные идеалы, все члены

которой трудятся по мере своих сил и способностей, где уважается человеческая личность. В понятие среды они включали школу, семью, общество, окружающее ребенка. Даже самого педагога они рассматривали как часть среды.

Сторонники свободного воспитания также считали, что все люди, окружающие ребенка, оказывают на него определенное влияние и принимают участие в его воспитании. Поэтому надо ставить вопрос о нравственном совершенствовании всех людей.

Таким образом, представители свободного воспитания по-своему понимали сущность и функции воспитания. В центр своего внимания они ставили ребенка, который и должен определять цели, задачи, содержание и методы воспитания. Теоретик свободного воспитания К. Н. Вентцель подчеркивал, что не "развитие будет направляться воспитанием по определенному пути, а, наоборот, индивидуальный процесс развития данного ребенка будет играть определяющую роль в воспитании его, он будет диктовать те воспитательные меры, которые должен предпринять воспитатель, он определит тот идеал личности, сообразно которому воспитатель должен стараться развивать своего воспитанника, он же определит и ту сумму знаний и умений, которые первый должен стремиться сообщить последнему" (40; 7).

К. Н. Вентцель критиковал Л. Н. Толстого за высказанные им в последних статьях положения, что всякое образование носит воспитывающий характер, что нельзя учить его, не воспитывая, и защищал взгляды Толстого по данному вопросу, относившиеся к 60-ым годам, когда писатель говорил, что учитель имеет право давать ребенку лишь знания, что воспитание его учителем невозможно и незаконно.

Главной целью воспитания считалось гармоническое развитие свободной, творческой, индивидуальной личности.

К. Н. Вентцель утверждал, что весь воспитательный период жизни человека есть повторение истории человечества до наших дней. А поскольку природа ребенка носит в себе наследие человечества всех периодов его развития, то она сама и должна указывать путь, направление и средства воспитания. В основу же воспитания должен быть положен принцип свободы.

Свобода же должна состоять в освобождении ребенка от всякого рода стеснений и в предоставлении ему возможности самостоятельного развития. Никакое вмешательство в жизнь ребенка не допускается. Запреты, приказы, надзоры могут лишь подстрекать детей к дурным поступкам.

К. Н. Вентцель осуждал не только подобные формы принуждения, но и более тонкие в виде внушения, наставления и даже простого совета, если он не вызван просьбой самого ребенка. По мнению Вентцеля - все это навязывание ребенку своих идей. Он утверждал, что внушая те или иные идеи ребенку, воспитатель тем самым закрывает дорогу для его самостоятельного развития, которое возможно лишь в том случае, если душа ребенка будет свободна от предвзятых идей.

Самое большое, что допускал К. Н. Вентцель - это "выдвигать дисциплину естественных последствий или заранее добиваться со стороны самого ребенка санкции на те меры, которые воспитатель будет применять к нему в случае совершения им ненормальных поступков; тогда ребенок будет подчиняться тому закону, который он сам же установил, и, следовательно, не будет чувствовать в действиях руководителей какого-нибудь произвола в отношении к нему" (40; 66).

Важнейшим моментом в организации свободного воспитания К. Н. Вентцель считает духовную среду. Прежде всего важен выбор воспитателя. Большую роль играет и семья. К. Н. Вентцель отмечал: "Самая благоприятная среда для воспитателя в нравственном смысле - это та, где все члены трудятся по мере своих сил и способностей, где слово "праздность" совершенно незнакомо" (39; 53).

Но и во всем остальном члены семьи должны быть проникнуты идеями свободного воспитания, каждая семья должна стать семьей свободного ребенка. Для этого, по мнению К. Н. Вентцеля, мало одной родительской любви, поскольку любовь эта может оказаться корыстной, властной. Тогда из детей вырастут послушные рабы, против чего потом придется бороться воспитателям.

Вентцель отмечает, что если семейная среда далеко не всегда благоприятствует свободному развитию детей, то это еще менее можно сказать об обществе остальных людей.

На долю педагога выпадают очень сложные задачи. Он должен содействовать развитию ребенка, быть готовым в любую минуту ответить на возникающие у ребенка вопросы, должен заботиться о создании благоприятной обстановки: чтоб его воспитанник не упал в реку, не наскочил на камень, и чтобы окружающие люди своим дурным примером не повлияли бы на него.

По Вентцелю, ни ребенок, ни воспитатель не должны подчиняться один другому, только тогда воля обоих достигнет полного своего проявления.

Причем, не только воспитатель должен воспитать ребенка, но и ребенок воспитателя. Только при этом условии воспитание дает хорошие результаты.

По поводу того, какой будет новая школа, у сторонников свободного воспитания не было единого мнения. Так, Вентцель предлагал устроить воспитательно-образовательное учреждение - общину "Дом свободного ребенка", где бы "ребенок, работая над задачами жизни, возникающими в этой малой общине, приучался работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе, где бы жили помимо детей родители и воспитатели.

Н. В. Чехов же предлагал устроить школу, т. е. учреждение, имеющее строго определенные задачи, формы и план своей деятельности...

Чехов предлагал создать особый школьный совет из родителей, учащихся и педагогов, которому и должны принадлежать предварительная организация школы и верховное право в определении способов удовлетворения умственных запросов детей, определении денежных средств, порядок приема новых учащихся, приглашения и увольнения преподавателей, изменение программ и т. д. Но и здесь желательно добровольное участие детей. К. Н. Вентцель считал, что дети должны принять самое активное участие в деле первоначального устройства школы. В основе деления детей на группы должен лежать принцип интереса, причем здесь имелся в виду не только интерес к определенному предмету, но и к педагогу. Если же этого нет, то и группы могут распасться. Выбор материала на уроке определяется не программами, а тем, что привлекло внимание детей. По мнению Вентцеля, учитель, приходя в школу, должен спрашивать детей, что их интересует. Сам урок ведется при активном участии детей, они могут свободно высказывать свои сомнения, возражения. Интерес лежит и в основе выбора предметов.

Все представители свободного воспитания в России придавали большое значение труду. К. Н. Вентцель считал, что труд является наилучшей школой общественной деятельности и предлагал превратить свой Дом свободного ребенка в земледельческий и промышленный городок, где ребенок мог бы знакомиться со многими видами производительного труда. Наряду с участием в труде дети получают и знания. Предполагалось, что обучение различным видам труда должно заключаться не столько в демонстрации наиболее целесообразных методов работы, сколько в представлении детям возможности самим находить эти методы. Обучение тоже следовало вести практическим путем.

Характеризуя основные идеи свободного воспитания в России, следует отметить их противоречивость.

- Один из общих моментов, объединяющих всех представителей свободного воспитания, это принцип свободы. Свобода понималась со стороны отрицательной как невмешательство взрослых в развитие ребенка, когда он об этом вмешательстве не просит; со стороны положительной - это предоставление ребенку возможности руководствоваться в своем развитии собственным интересом, своими потребностями. Они хотели поставить ребенка в благоприятную для него среду людей, которые своими примерами будут оказывать на него благотворное влияние. А это разве не воздействие?

- Странники свободного воспитания выступали против наказаний, но вместе с тем они допускали наличие правил, которым должны подчиняться дети, и даже наказания.

- Все сторонники свободного воспитания идеализировали природные качества ребенка. Они или признавали в детях только хорошие качества, или думали, что эти качества при условии свободы будут развиваться, а потому всякое вмешательство в жизнь ребенка вредно. Но в таком случае, если забыть о плохих качествах, они будут прогрессировать.

- Личные потребности и интересы ребенка признавались главными в развитии. Но они не могут служить основанием для определения индивидуальных сил и способностей.

- Странники свободного воспитания утверждали, что дети должны сами организовать свою школу и даже приглашать преподавателей, что представляется маловероятным.

- Считалось, что свободное воспитание можно осуществить лишь в обществе свободных людей, а эти люди создаются только при условиях свободного воспитания.

Получается замкнутый круг.

Таким образом, представители свободного воспитания в России в основном воспроизводили то, что было выдвинуто Руссо. Во-первых, свобода как условие нормального воспитания; во-вторых, интерес как регулятор естественных сил и способностей; в-третьих, устранение всякого принуждения.

Вместе с тем сторонники свободного воспитания в России внесли новое в теорию свободного воспитания. Они стремились пересмотреть эти

вопросы и внести некоторые изменения в деталях, в смысле их дальнейшего развития. Это касается, например, идеи полного невмешательства в развитие ребенка. Новыми можно признать и планы организации воспитательно-образовательных учреждений типа Дома свободного ребенка, а также попытки применить свои идеи на практике. Сторонники свободного воспитания давали советы по методике преподавания отдельных предметов, что представляет значительный интерес и в наши дни.

§ 2. Свободное воспитание в философско-педагогической системе Джона Дьюи

Во всем мире повышенный интерес вызывают проблемы демократии, государственной власти, политических прав, классовой борьбы, войны как способа разрешения социальных конфликтов.

В современной философии эти проблемы были детально разработаны прагматизмом, точнее, его усовершенствованием вариантом - инструментализмом, который на протяжении длительного времени оказывал и оказывает значительное влияние на формирование и развитие общественной жизни США. Прагматизм часто называют национальной американской философией, и в этом есть доля истины. Прагматизм укоренился в характере американцев задолго до того, как получил систематическое выражение в идеях профессиональных философов.

Родоначальники прагматизма - Ч.-С. Пирс, Д. Джемс, Д. Дьюи. Жизнь и деятельность Дьюи охватила почти столетие: Дьюи родился в 1859 году, умер в 1952 году. Продолжая традиции основоположников прагматизма, Дьюи разрабатывал его основные постулаты, в частности, о том, что истинной является всякая идея, дающая полезные практические результаты. Однако, в отличие от Джемса, предложившего общий тезис о полезности той или иной идеи, Дьюи ограничивал возможности достижения истины рамками решения "проблематической ситуации" и создал свой вариант прагматизма - инструментализм, а также методы его применения в решении социальных проблем. Дьюи считал, что научные теории и гипотезы являются эффективным инструментом руководства и управления социальными изменениями. При этом особое внимание он уделял общественным наукам, утверждая, что они помогают понять и преобразовать тот мир, в котором мы живем. Эта внешняя форма, в которую облечен инструментализм, во многом объясняет его популярность.

В основных положениях философско-педагогического учения Дьюи в наиболее сжатом виде отражается сущность тех либеральных, демократических принципов и идей, на которых основывается "новое воспитание", связанное с его именем.

Положения учения Дьюи следующие:

- человек, опираясь на свой разум, может создать для себя лучшее будущее;
- естественные науки освободили человека от подчинения сверхъестественным силам, открыв перед ним Вселенную;
- биологически человек обладает огромными потенциальными возможностями: он может стать всем или ничем;
- достоинство, личностная ценность и независимость человека находятся под угрозой технократической цивилизации - в социальном, экономическом и политическом плане;
- научные законы являются конструкциями человеческого ума, а не отражением реальности. Вселенная находится в состоянии динамического развития, а не статичного бытия. Все законы носят лишь приблизительный характер;
- изменения в ребенке происходят вследствие изменений в окружающей среде, а не просто в результате просьб, требований или внушения;
- образование позволяет интеллекту не только выразить себя, но и само создает интеллект благодаря наличию обучающей среды, позволяющей решать различные проблемы;
- дети - динамичные существа, а не реактивные механизмы. Это целостные существа, а не собрания условных рефлексов. Ребенок представляет собой нечто большее, чем сумму отдельных частей; при этом именно целостность организма определяет их функционирование;
- индивид представляет собой энергетическую систему, находящуюся в состоянии подвижного равновесия: нарушение равновесия ведет к напряжению, дающему толчок мотивации, обуславливающей действие, после чего наступает большая стабильность. Затем этот же цикл повторяется вновь;
- сущностью процесса учения является открытие: постоянное реальное воплощение чего-то нового. Ребенок учится на основе творческого мышления, при этом каждая решенная им задача является творческим актом открытия;
- значение идей и концепций обнаруживается в поведении и практической деятельности людей, стимулируемой ими;

- образование характеризуется, социально и интеллектуально желательными изменениями, обусловленными опытом, который получает индивид;

- экспериментальный поиск является высшим критерием для принятия решений;

- "разум" является качественной характеристикой поведения, функциональной категорией. Учащийся неразрывно связан с ходом событий, обусловленных окружающей средой. Разум находит свое отражение в поведении индивида. Учащийся обретает "разум", национальную сущность по мере своего взаимодействия с окружающей средой;

- мышление как рефлексивный акт: а) начинается, когда возникает какое-либо затруднение; б) развивается на основе наблюдения, сбора данных и выявления возможных последствий; далее в) происходит определение проблем; г) намечается план действий, которые д) предпринимаются для проверки данного плана;

- эффективное обучение связано с заменой пассивного, основанного на зубрежке учения активной формой социального взаимодействия в стенах школы и означает также тесное соприкосновение с окружающей природной и социальной средой;

- именно участвуя в деятельности общества, учащийся овладевает формами поведения, характеризующими его индивидуальность;

- каждое общество обеспечивает свою преемственность и благосостояние на основе обучения всех своих граждан;

- демократия олицетворяет собой принцип, согласно которому каждый человек обладает самоценностью и внутренним достоинством. Развитие человека представляет собой высшую цель, средством достижения которой служат различного рода социальные институты;

- понятие подлинного образования связано с идеей свободно развивающегося общества, в котором управление ресурсами и распределение различных благ осуществляется демократическим путем на благо всех граждан. Высочайшая задача образования - способствовать социальным переменам к лучшему для всех людей, во все времена и во всех странах.

Убеждение в том, что человеческая природа пластична, и человек может быть "сформирован", влечет за собой утверждение Дьюи о том, что данный процесс зависит от качества тех институтов, в рамках которых живет человек, и в первую очередь, от воспитания и образования. Этим и обуславливаются многократные призывы Дьюи улучшать систему народного образования и критика им всего того, что препятствует применению в области образования методов, способных изменить "человеческую природу".

Дьюи известен как основатель особого направления в педагогике - педоцентризма, согласно которому цели, содержание, методы и организация обучения детей, особенно в начальной школе, определяются их непосредственными интересами, а роль учителя сводится к общему контролю за этими процессами. Дьюи разработал целостную программу реорганизации школы, где предлагал: а) индивидуализацию процесса обучения и воспитания; б) ориентацию целей обучения на непосредственные интересы ребенка; в) группировку учебного материала вокруг специально выбранных отдельных тем.

Многих сторонников свободного воспитания привлекали основные положения научных трудов Д. Дьюи: критика школы, отрицание необходимости получения в школе систематических знаний. Но исходные позиции были различны: Дьюи основывается на том, что практика - критерий истины, а теория свободного воспитания утверждает невмешательство в процесс развития детей, поскольку последние от рождения обладают богатым фондом творческих возможностей, а потому задача воспитателя - помочь самораскрытию творческих сил ребенка. Сторонников свободного воспитания привлекали и идеи Дьюи о том, что ребенка следует сделать центром процесса воспитания. Но и здесь подходы были разными: в теории свободного воспитания считалось, что ребенок - это творец нового общества, а Дьюи утверждал, что ребенок - это реконструктор личного опыта на основе интересов и потребностей. Дьюи шел "своим путем".

Дьюи рассматривает воспитание как жизненную необходимость и общественную задачу, исходя из того, что непрерывность опыта в жизни социальной группы несомненна. Воспитание и дает возможность непрерывного существования общественной жизни. С ростом цивилизации пробел между способностями детей и достижениями взрослых все увеличивается. Появляется опасность раскола между опытом новой общественной жизни и книжным обучением школы. Таким образом, школа, по мнению Дьюи, является слишком несовершенным средством воспитания.

Стремления, взгляды, верования прививаются человеку с рождения. Среда заставляет думать и чувствовать в определенном направлении. Среда заключает в себе все те условия, которые стимулируют или затрудняют основную деятельность человека. Воздействие среды на ребенка очевидно. Среда создает манеры, обхождение, язык. Мораль усваивается лишь постольку, поскольку она отвечает общему характеру среды. Следовательно-

но, воспитывает среда, но среда случайна, поскольку не учитывается ее воспитывающее влияние. Типичной средой, влияющей на ум и чувство ребенка, остается школа, которая должна:

- упростить сложные явления жизни и познакомить с ними детей;
- выбрать из сложного опыта разных эпох то, что наиболее достойно внимания;
- школа должна сгладить разницу между отдельными общественными группами и дать ребенку возможность перейти в более благоприятную для него среду (75;7-9).

Исходя из подобного понимания воспитания, Дьюи определяет его цели и задачи, полагая, что воспитание - это цель в себе, это самостоятельная ценность. Задачей воспитания, по его мнению, может быть только сохранение способности к росту. Общественно воспитывать - значит, помочь ребенку усвоить значение его поступков. Только понимая, почему надо делать то или иное, ребенок воспитывается. Следовательно, только ум и понимание служат методом общественного руководства и контроля. Согласование своих действий с действиями взрослых вызывает в детях общий интерес и общее понимание дела, которое и составляет сущность общественной психологии. Добиться внутреннего контроля посредством развития общих интересов и понимания и составляет задачу воспитания.

Цели воспитания, по Дьюи, должны исходить: - из действительности, основываясь на определении наличных сил, с учетом всех возможностей и трудностей. Нельзя ограничивать способности ребенка безусловным подчинением внешнему авторитету;

- цели должны вырабатываться постепенно, по мере предварительной разработки, выявляясь все рельефнее и реальнее, а цель, поставленная извне, всегда неподвижна и дает только случайные результаты;

- при достижении внешней цели самое достижение должно считаться только преодолением, чем-то отрицательным, между тем как цель, вырастающая по мере ее осуществления, тесно связана с самим процессом работы. Так, фермер, ведущий свое хозяйство, должен учитывать все особенности почвы и климата, но помимо этого важно: любит ли он свое дело. Если да, то ему интересны все стадии обработки полей, выращивания животных и пр., хотя для успеха дела ему необходим и общий план ведения хозяйства.

Так и учитель должен учитывать все особенности данных условий и особенности детей. Задач у него может быть много и все они будут зависеть от данного момента.

Задачи воспитания, по Дьюи, должны соответствовать потребностям данного индивидуума. Цель должна соответствовать деятельности обучаемых, она должна создавать среду, необходимую для развития их способностей. Дьюи полагает, что мы слишком подвержены внешнему влиянию. Редкий учитель свободен от внешних авторитетов, и это не прямое давление, оказываемое на учеников, вызывает столкновения между их собственными стремлениями и внешними указаниями. Надо избегать слишком широких и абстрактных задач, которые не должны исключать друг друга, но вытекать одна из другой.

В воспитании, считает Дьюи, не может быть одной цели, но может быть ряд целей, в зависимости от времени. Так, в известный момент подчеркивается одна какая-либо задача. Насущной задачей воспитания должно быть соединение духовного развития личности с развитием способности к общественной работе (75;16-19,10).

Основными факторами воспитательного процесса, полагает Дьюи, являются незрелое, неразвитое существо и известные социальные задачи, мнения и ценности, воплощенные в опыте взрослых. Воспитание - посредник между ними. Такой взгляд на отношение между ними, который бы обеспечивал свободное и полное посредничество, является сутью педагогической теории Д. Дьюи.

Круг личных отношений ребенка узок. Факты становятся достоянием его опыта лишь тогда, когда они затрагивают его собственное благополучие или благополучие его семьи и друзей. Его мир есть мир людей, не царство фактов и законов. А ключом к нему является расположение и симпатия, а не истина, рассматриваемая с точки зрения соответствия внешним фактам. В противоположность этому школьные программы дают материал, бесконечно растягивающийся назад во времени. Но жизнь ребенка, заявляет Дьюи, цельна и нераздельна. Он легко и быстро переходит от одного предмета к другому, от одного места к другому и не чувствует при этом ни перехода, ни перерыва. В школе же различные предметы дробят на части этот мир. Предметы эти в школе подвергались известной классификации, а между тем она не отвечает сущности детского опыта.

Эти отклонения и несогласия между ребенком и программой могут быть увеличены до бесконечности. Но основные противоречия уже таковы:

- узкий, но личный мир ребенка, противопоставляемый безличному, но бесконечному миру времени и пространства;

- единство и полнота детской жизни, не соответствующие специализации программы и делению ее на рубрики;

- отвлеченные принципы логической классификации и распределения, и практика и наука детской жизни.

Содержание программы должно быть только умственной пищей, возможным питательным материалом. Нельзя жизнь подчинять программе. Задача состоит в том, чтобы ребенок увидел, что его опыт содержит элементы - факты и истины - того же самого порядка, которые входят в школьный круг и понять, что этому опыту присущи те же самые переживания, поводы и интересы, которые действовали в развитии и распределении школьного курса. Надо оставить мысль о школьном курсе как о чем-то определенном и законченном.

Каждый предмет преподавания, считает Дьюи, имеет две стороны: одну для ученого, другую - для учителя. Для ученого содержание программы просто собрание истин, которыми можно воспользоваться для постановки новых проблем, чтобы получить в результате проверенные истины. Как учитель, он не заинтересован в том, чтобы прибавлять новые факты к той отрасли науки, которую он преподает. Она дает ему возможность представить известную степень развития опыта.

Предмет в том виде, в каком он представляется ученому, не имеет настоящей связи с опытом ребенка. Это имеет следующие отрицательные последствия: отсутствие органической связи с тем, что ребенок уже чувствовал, видел и любил, придает материалу чисто формальный и символический характер; отсутствие мотивировки; даже научный материал, расположенный самым логическим образом, теряет это качество, если его излагают детям чисто внешним, трафаретным способом, исключая трудные для понимания части, т.е. как раз то, что является для ученого наиболее ценным. Затемняется то, что действительно возбуждает мысль. Итак, предметы лишаются своей логической ценности и даются только как материал для памяти. Таким образом, ребенок не пользуется преимуществами ни логической формулировки взрослых, ни своими правами мышления и ответа.

Если содержание урока таково, что может занять определенное место в расширяющемся сознании ребенка, если оно вытекает из его прошлых дел, мыслей и огорчений и может быть применено в его дальнейших достижениях и восприятиях, то не приходится прибегать ни к каким методическим ухищрениям для возбуждения "интереса". Учебный материал, давае-

мый ребенку на психологических основаниях, всегда интересен, т.е. он входит во всю полноту сознательной жизни таким образом, что разделяет ценность этой жизни. Но материал, представляемый со стороны, т.е. задуманный и возникший из точек зрения и переживаний, далеких от ребенка, не может занять этого места. Потому и приходится прибегать к добавочному возбуждению, чтобы с помощью аубрежки "вколотить" его в память. Таким образом, заявляет Дьюи, для многих учеников интерес к формальному принятию символов и воспроизведение их путем памяти заменяет естественный и живой интерес к действительности. И все это происходит оттого, что материал преподавания не связан с конкретным мышлением индивидуума. Следовательно, все дело в ребенке: его силы должны быть выявлены, его способности должны упражняться, его интересы должны быть осуществлены (76).

Воспитание, считает Дьюи, должно основываться на прирожденных свойствах тех, для кого оно предназначается, и на изучении детей, открывающем нам сущность прирожденных свойств. Истинное воспитание - это рост, развитие свойств и способностей. Мы должны отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе. Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому что тут все приобретенные знания тесно связаны с потребностями, возникающими из определенных условий существования ребенка.

Чтобы найти успешные методы воспитания, считает Д. Дьюи, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью. Школы же меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста. Детям не для чего знакомиться с идеями и мыслями, которые выше их понимания.

Абсурдно отождествлять воспитание с простым набиванием голов детей фактами. Понимание реальности учеником нарушается. Сообщение, которое воспринимается на веру, без понимания, подрывает способности суждения.

Нужно уступить место работе над большим числом типичных явлений - работе, на которой дети знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями, будящими в них жажду знаний. Это и есть, по Дьюи, цель школы (78;9-17).

Дьюи признает, что школа заинтересована в предметах, методах и управлении. Но единственный метод учителя - это хорошо знать свой предмет. Метод означает лишь порядок в расположении фактов, ибо предметы - это классификация фактов.

Метод обучения, считает Дьюи, - это метод искусства индивидуально-го, продуманного творчества, но, как в искусстве, так и в воспитании много значит знание техники, знание прошлого, знакомство с чужим опытом. Учащиеся усваивают знания неодинаково, ведь всякое мышление неодинаково по существу. А нивелирующий, уравнилельный метод преподавания делает всех посредственностями, кроме отдельных выдающихся лиц. Оригинальность принимается за отклонение от нормы (75; 26-27).

О настоящем воспитании на научном базисе, по мнению Дьюи, не может быть и речи, пока детей рассматривают как целое сообщество, как класс. Каждый ребенок - это ярко выраженная индивидуальность. Лишь когда ребенку дана возможность проявить себя, учитель способен выяснить, что этому ребенку надо для полного развития.

Свобода для ребенка - это возможность испытать все свои побуждения и импульсы в отношении к людям и вещам, среди которых он живет, определить характер этих импульсов, чтобы освободиться от вредных и развить полезные для себя. Позвольте, требует Дьюи, ребенку отыскать самому, что он может и что он не может делать, и он перестанет терять время на невозможное и направит свою энергию на возможное (77; 80-81).

Задания, подбор данных, предположения и идеи, их опытная проверка - все эти элементы познавательного метода дают различные результаты в зависимости от индивидуальных способностей. Трудно сформулировать все возможные варианты метода, но некоторые основные условия его успеха можно привести в виде необходимых свойств к предмету:

- прямота. Она исключает всякое смущение, всякую натянутость. Все это указывает на то, что лицо отвлекается от своей прямой задачи. Мы смущаемся, когда думаем частью о своей задаче, а частью о том, что о нас думают другие. Только увлечение дает впечатление непосредственности и простоты;

- открытость, отзывчивость обуславливается отчасти интересом к предмету и также непосредственным участием в чем-то. Однообразие, которое может требовать педагог, убивает отзывчивость;

- единоклюше, честность, искренность - это условия действительного интереса к делу;

- ответственность, предвидение и готовность отвечать за исход дела означает сознательное к нему отношение и гарантирует его успех (75; 27).

Нужно подчеркнуть важность развития интереса к обучению. Раз человек заинтересован в результате дела, он стремится повлиять на его исход, он беспокоится о нем, старается обеспечить ему удачу.

Всегда будет успешным тот метод, который использует опыт ребенка вне школы, ибо познания и навыки вне связи с жизнью составляют мертвый груз (75; 19, 24).

В связи с этим возрастает значение активных занятий в школе. В школу начало проникать сознание того, что дети учатся лучше и скорее, участвуя в процессе делания и движений. Игра и труд, по мнению Дьюи, должны выполнять в обучении значительную роль. Школа теперь богата различными занятиями: работа с бумагой, с деревом, экскурсии, шитье, игры, спорт и пр. Задача воспитателя - осмыслить эти занятия, развить общественные навыки при их исполнении.

Обычно стараются дать детям подготовленный материал, не учитывая, что это мешает самой ценной работе - оценке свойств материала. Необходимо давать целостные задания. Обычно же удовлетворяются проделыванием отдельных инструментальных манипуляций, считая, что это необходимо прежде, чем делать что-нибудь. Но научиться делать что-то хорошо можно лишь в осмысленной работе. Поэтому важно включать в работу ряд занятий общественного значения. Основные интересы человека должны расцениваться с широкой общественной точки зрения. Итак, занятия на огороде должны вестись не с целью подготовки огородников, а с целью выявить значение земледелия.

Дети, полагает Дьюи, долго не чувствуют разницы между делом и игрой. Они любят помогать взрослым мыть посуду и пр. Для того, чтобы сохранить такое серьезное деловое настроение в игре как можно дольше, нужны серьезные результаты. Когда игра дает результат, переход к делу становится незаметным.

Все, что делается по принуждению, делается без увлечения, в надежде на скорый конец и вознаграждение. Цель должна заключаться в самом действии - тогда она служит стимулом. Занятия в школе должны интересовать детей сами по себе, а если эти занятия дают и практические результаты, то тем лучше (75; 29-30).

Игры, подчеркивает Д. Дьюи, были серьезным фактором воспитания во все времена и у всех народов. В настоящее время школы повсюду используют инстинкт игры. Организованные игры, приготовление игрушек и другая конструктивная работа, связанная с игрой, входят в регулярные школьные программы. Маленькие дети проводят время в играх собственного

изобретения. Они часто подражают занятиям взрослых; подражательная игра воспитывает у них привычки, воспитывает внимание и мысль. Инстинкт игры помогает в старших классах использовать жизнь вне школы для конкретизации и придания жизни программе (77; 63-65).

Свои идеи Д. Дьюи пытался претворять на практике. В период преподавания в Чикагском университете он организовал там экспериментальную школу-лабораторию, которая должна была функционировать как небольшое совместно обучающее сообщество, дающее детям первичные навыки в овладении будущей профессией. Дьюи считал, что профессии являются теми каналами, через которые мир воздействует на формирование индивидуальности и индивидуальность воздействует на мир. Они, по Дьюи, имеют свои основы во врожденных импульсах человеческой природы, но функционирование их сводится не к пассивному выражению этих импульсов, а к их активному преобразованию. Профессии стимулируют познание, модифицируя желание и интерес ребенка, поэтому понятие "профессия" Дьюи рассматривал в самом широком смысле - как продолжительную деятельность, имеющую цель. Занятие, профессия - это то, чем "занят" индивид. Профессия не должна иметь единственной целью заработок на жизнь. Мысль Дьюи здесь сводится к следующему: профессия в смысле работы и в смысле выражения основных интересов играет критическую роль в процессе реализации творческих возможностей личности и в формировании индивидуальности.

В соответствии со своими убеждениями о том, что ребенок может осознать свое социальное наследие только включившись в основные виды деятельности, Дьюи организовал обучение в школе таким образом, что занятия науками - математикой, литературой, историей и т. п. - были связаны с выбором будущей профессии и помогали выработать первичные профессиональные навыки. Дети в процессе обучения могли проследить, каким образом развитие науки и внедрение новой технологии влияет на такой процесс, как, например, превращение пряжи в ткань, а затем в одежду, вначале осваивая данный процесс собственными руками, а затем изучая фабричные методы производства. Отношения внутри сообщества должны были, по Дьюи, носить характер "рабочих отношений сотрудничества". Дьюи полагал, что в будущем по образцу этих отношений будут строиться отношения в сообществах взрослых.

Метод обучения в своей школе-лаборатории Дьюи назвал "обучением посредством делания", поскольку весь познавательный опыт ребенка сводился к приобретению практических навыков. Такая установка привела к

упразднению строгих учебных планов и программ. Дьюи полагал, что более тесное соприкосновение детей с институтом взрослых поможет им в выборе будущей профессии. Однако, эта мысль представляется совершенно необоснованной, если учесть, что обучение по Дьюи не дает стройных систематических знаний, а носит фрагментарный, отрывочный характер. Критикуя традиционные педагогические теории за то, что они игнорировали активную практическую деятельность, Дьюи свел на нет значение научной теории, что привело к снижению качества подготовки учеников и общего образовательного уровня школы.

Но, вероятно, Дьюи сознательно шел на эти издержки, ибо главным для него было подготовить ребенка к жизни в условиях демократии, а для воспитателя, осознающего нужды демократии, по мнению Дьюи, всего существеннее установить связь между ребенком и окружающим миром как ради самого ребенка, так и для блага общества.

Что делать детям, чтобы учиться? Дети должны быть предоставлены активности с известным воспитательным содержанием, иначе - активности, воспроизводящей условия действительной жизни. Когда ученик учится посредством "делания", он как бы переживает снова умственно и физически известные состояния и явления, игравшие важную роль в истории человечества.

В современной школе ученик не испытывает ничего вдохновляющего, ибо вся его работа является лишь воспроизведением того, что уже есть в книге. Здесь нет творчества.

Нужно подбирать занятия, которые интересуют детей. Нужно строить учебный процесс так, чтобы все, что ребенок узнает, представало перед ним как открытие. Не нужно особых усилий, чтобы запомнить результаты собственных открытий. Таким образом, ученик должен учиться потому, что у него есть интерес к работе, а не в погоне за наградами или из страха перед наказанием.

Традиционный путь воспитания, считал Дьюи, подготавливает к покорности и повиновению, к выполнению поставленной задачи только потому, что она поставлена независимо от ее названия и смысла. Это годится для авторитарного общества. Но при демократии такие качества мешают успешному управлению и организации общества.

Под влиянием исключительно академического образования будущие граждане вырастают с презрением к физическому труду, неподготовленные к пониманию самых серьезных социальных и политических проблем совре-

менности. Демократия, возвещающая как свой идеал равенство возможностей, требует такой организации школы, где бы обучение и общественное приложение знаний, теория и практика, работа и понимание значения выполняемой работы были бы объединены с самого начала и для всех (78;162-178).

Ученые, которые занимались изучением наследия Дьюи и, подобно У. Килпатрику, обратились к оценке и дальнейшей разработке его педагогических концепций, судя по всему, согласны с тем, что основу взглядов этого мыслителя составляют пять фундаментальных посылок.

Во-первых, это положение о том, что не существует каких бы то ни было вечных истин и абсолютов в области идей, религии, философии. По мнению самого Дьюи, критерием истинности той или иной идеи являются последствия ее практического применения, подтверждаемые экспериментальными исследованиями. Иными словами, проверяемая исходная посылка или идея, если она окажется правомерной, приобретает, по Дьюи, качество "доказанной правомерности".

Во-вторых, это идея о том, что разум не является самодовлеющей сущностью, оторванной от человеческого организма в его целостности. То, что мы называем разумом, формируется в процессе социального опыта. Дьюи рассматривал психику как функцию человеческой деятельности, подобно мышлению и исследованию окружающего мира. По Дьюи, если провести аналогию с лингвистикой, разум скорее предстает в виде глагола, чем существительного, поскольку это понятие относится именно к человеческому поведению, к установлению и оценке его последствий, а не к некоей субстанции, состоящей из миллиардов нервных клеток, в которых фиксируется жизненный опыт индивида. Иными словами, эмпирический акцент делался Дьюи на процесс становления, а не бытия как статичного состояния.

Третья посылка Дьюи относится к сфере морали. В его представлении она есть не что иное, как способ поведения, зависящий от последствий действий индивида в ситуациях реальной действительности. Дьюи указывал также, что ни абстрактная философия, ни религия не обладает абсолютными истинами, которых должны придерживаться люди. Поэтому он утверждал, что вместо ориентации на метафизические и другие неverifiedируемые интеллектуальные ограничения индивиду следует обратиться к научному методу решения проблем, с опорой на поисковую деятельность в качестве основы для принятия моральных решений, которые могут придать надлежащее направление человеческому поведению.

Однако, со всей решительностью отстаивая значение свободы, Дьюи все же не ассоциировал счастье как самосуществование с простой свободой от социальных, религиозных или других ограничений. Напротив, он был убежден, что абсолютная свобода способствует лишь превращению людей в рабов своих прихотей или сиюминутных желаний.

Четвертая важная посылка Дьюи заключается в его взгляде на умственные способности, интеллект, как на "основной инструмент индивидуума, с помощью которого он решает возникающие в жизни проблемы, включая научные". Эта формулировка проливает свет на употребление термина "инструментализм" по отношению к его философии.

При более внимательном рассмотрении этой посылки становится очевидным, что Дьюи трактовал человеческую психику как источник энергии, делающей нас существами с разносторонним потенциалом, способным к различному самосуществованию или же не способным к этому, - в зависимости от характера и качественного своеобразия, опыта, получаемого индивидом в ходе обучения и жизненного процесса в целом.

Одной из наиболее важных посылок Дьюи был его взгляд на демократию как на моральный и этический образ жизни, способ совместного существования, в рамках которого каждый человек стремится к самореализации социально конструктивным путем.

Наконец, еще одной посылкой является то формальное определение, которое Дьюи дал образованию. По его мнению, это такая реконструкция или реорганизация опыта, которая увеличивает значимость уже имеющегося опыта, а также способность направлять ход усвоения последующего опыта.

Американские философы и историки часто называют философию Дьюи "философией образования", ибо он рассматривал философию, образование и организацию опыта как один и тот же предмет. Это определение как нельзя лучше выражает социальную направленность философии Дьюи. Поскольку образование - процесс в достаточной степени индивидуальный, т.к. основывается на формировании и изменении природы человека, и в достаточной степени общественный, т.к. опирается на определенные общественные институты, - только посредством образования общество может формулировать свои цели и развиваться в намеченном направлении не случайным, а закономерным образом. Путь к лучшему обществу, утверждал Дьюи, лежит не через социальную революцию, а через образование. Изменения социальной среды возможны, но только такие, которые не затрагивают основ общественного устройства, и школе, образованию Дьюи отводит в этом процессе решающую роль.

§ 3. Свободное воспитание в системе работы Вальдорфских школ.

Вальдорфская школа - школа антропософии. Антропософия - одно из мистических течений в современном мире. Ее основатель - религиозный философ-мистик Рудольф Штейнер (1861-1925) вышел в 1913 году из состава Теософского общества и тогда же учредил Антропософское общество. В настоящее время в ФРГ, Швейцарии, Австрии, Англии, Бельгии, Дании, Норвегии, Франции, Италии, Швеции, Нидерландах, Финляндии, ЮАР, Бразилии, США и Канаде существуют антропософские общины, школы и издательства.

Антропософию нельзя отнести к очень широко распространенным религиозным движениям. По своей популярности она уступает, например, "Церкви унификации", "Детям Бога" или "Харе Кришна", но деятельность антропософов сопровождается большой саморекламой. Она очень много обещает "непосвященному" человеку, стремясь дать ему обширные знания в области древних и средневековых мистических учений, истории, идеалистической философии, религиозных и научных идей.

Антропософия имеет свою аксиологическую направленность, которую навязывает сторонникам этой мистики, проповедующей иллюзорные представления о цели и смысле человеческой жизни.

Учение антропософов эклектично, оно состоит из воззрений христианства, гностицизма, неоплатонизма, каббалы, восточных религий, немецкой средневековой мистики и из некоторых идей немецкой классической философии. В этой смеси спиритуалистических взглядов можно обнаружить индуистские верования в переселение и перевоплощение души, в карму и жизненный переворот. Для антропософии как мистической философии человека сущность его определяется не социальными факторами, а исключительно сверхчувствительным "духом", силами неземного происхождения.

Помимо гносеологических и аксиологических установок в антропософии много места отводится призывам к развитию скрытых сил человека. Под этим антропософы понимают, так называемое, "видение духовным оком" или "духовидение". То, что Штейнер назвал "духовидением", может образоваться в деятельности мозга только в результате его патологии и не может быть источником каких-либо знаний. Но Штейнер был убежден в другом

- в том, что его любимое "видение духовным оком" - антропософский метод познания, является настоящим и единственным путем получения "вечных", или, по его мнению, "божественных" истин.

Антропософия - это не только философско-мистическое учение и метод познания, но также и религиозная организация. Антропософия, по мнению Р. Штейнера, - это одновременно религиозная вера и научное мировоззрение.

Еще в раннем детстве Р. Штейнер обратил внимание на отрицательные стороны влияния на духовную жизнь научно-технического прогресса. Противоречия между природой и техникой потом сказались в его духовных исканиях: с одной стороны - природа, душа, дух и антропософская культура, с другой - техника, наука и политика. Формирование мировоззрения Штейнера проходило в условиях духовной жизни Австро-Венгерской монархии (1867-1918), ее столицы Вены.

Штейнер в это время учился в Вене и оказался сторонником иррациональных воззрений, распространенных среди его знакомых. В творчестве Гете Штейнер нашел опору для своих духовных стремлений, в чем важную роль сыграла склонность Штейнера к идеализму и мистике.

Штейнер считал, что победоносный ход техники и естествознания жидется на открытии закономерностей в пространстве веществ, а победа "духовной науки" над грубым материализмом также должна опираться на открытие "объективных" взаимоотношений и закономерностей, но только не в этом мире, а в "стране духов" и с помощью духовных закономерностей объяснять естественнонаучные теории. "Духоучитель" даже пытался с точки зрения своей "науки" истолковать эволюционную теорию Дарвина и Геккеля.

Философские взгляды Штейнера привлекают сторонников и по сей день.

В своей книге "Истина и наука" Рудольф Штейнер описывает тот путь, который необходимо пройти человеку для того, чтобы наконец, осознать себя свободной, реализованной опосредованно к внешней среде личностью. "Познать себя как действующую личность, - пишет он, - значит обладать для своей деятельности соответствующими законами, то есть нравственными понятиями и идеалами как знанием" (240; 48). Эта мысль венчает рассуждения Р. Штейнера о том, что же означает по своей сути самопознание действующей личности. И в его ответе заключен важный внутренний смысл: внутренний свет, поддерживаемый огнем превращенных в знание нравственных идеалов, сияющий внутри по-настоящему действующей лич-

ности. Таким образом, основа действующей личности должна покоиться на всеобъемлющей полноте нравственных идеалов, выражаемых во всей своей красоте посредством твердых знаний.

Школа, находящаяся под влиянием политических или экономических интересов, хотя и может направить развитие человека по определенному руслу, но способна лишь в ограниченной степени учесть собственные условия и законы этого развития. Таким образом, школа, находящаяся под управлением государства, в исторических условиях нашего столетия стала весьма неподходящей структурой (113;3). И Рудольфу Штейнеру было ясно: настоящий прогресс в социальной сфере требует обновления воспитания и процесса преподавания как по содержанию, так и по форме. Он убедительно показал, что существующая школьная система уже не могла решать задач социального и индивидуального развития, возникших в недрах технической цивилизации. Как можно воспитать молодежь в духе свободы и ответственности, если школа с помощью своей бюрократической структуры управляет учителями через разные инструкции и мелочно опекает их в педагогической деятельности? (113;3). Поэтому весьма актуально создание независимых от государства школ.

Ясно, что преобразование школьной системы, сращенной с государством, в свободную требует создания педагогики, ориентированной на человека, и свободная школа была бы лишь туловищем без головы, если бы она сохранила старое содержание и старые методы преподавания, принятые в государственных школах, старые нормы подготовки учителей. Заслуга Р. Штейнера в области педагогики состоит в том, что на основе антропософии, изучающей развитие человека в телесном, душевном и духовном аспектах, он создал педагогику, охватывающую развитие и силы познания в целом: и способностей к искусству, и моральных задатков, и чувства, и религиозного переживания (113;5).

Стержневую цель создания Вальдорфских школ как школ нового образца прекрасно иллюстрирует книга Р. Штейнера "Вопрос воспитания как социальный вопрос", содержащая целый ряд далеко идущих педагогических разработок. В этой книге привлекает внимание мысль: "Большим вопросом будущего станет: как мы должны вести себя в отношении детей, если мы хотим воспитать их так, чтобы они, став взрослыми, смогли бы в широком смысле вращаться в социальное, в демократическое, в либеральное? И одним из самых важных социальных вопросов для будущего, да даже для настоящего является вопрос воспитания" (238;16). Таким образом, на повер-

ности лежит задача как можно более безболезненного внедрения индивидуума во все социальные структуры современного общества, причем внедрения плодотворного, способствующего полной самореализации личности.

Большое место Штейнер отводит развитию в каждом обучаемом "образующих сил", которые должны высвободиться из тела. Это силы, господствующие в фантазии, и задержка их выхода наружу ведет к накоплению этих сил, что отрицательно сказывается на организме и угнетает ребенка (213;37). Рудольф Штейнер назвал это внутреннее накопление сил фантазии "внутренним телесным наказанием, которое для ребенка так же мучительно и еще более вредно действует на его будущее, чем внешние телесные наказания." В качестве наглядной иллюстрации он приводит пример "законченно красивой куклы", к которой фантазия ребенка уже ничего не может добавить, и для сравнения простую куколку, которая может пробудить внутреннюю любовь, так как в этом случае наблюдается широчайший простор для фантазии. И, как таковой, простор для фантазии, его расширение, простор для развития и углубления, - один из главных штрихов общей педагогической концепции Рудольфа Штейнера.

Глубоко исследуется Штейнером заложенное с самого рождения в каждом ребенке свойство и способность подражания. "В будущем нужно будет при воспитании всегда отвечать на вопрос: как устроить жизнь ребенка, чтобы он мог наилучшим образом подражать окружающему?" (238;17). Зачем? Ответ на этот вопрос Штейнер приводит несколько ниже: "Чтобы вращая в социальный организм, человек должен быть свободным. Свободным становишься лишь тогда, когда вначале ребенком со всей интенсивностью подражал" (238;18). Как прочно и точно связывает Штейнер процесс подражания с такой основополагающей категорией, как свобода. И не только со свободой. "Все переплетается, - продолжает он, - подражание правильным образом развивает свободу, авторитет, право: а братство и любовь - хозяйственную жизнь" (238;20).

В педагогике, по мнению Рудольфа Штейнера, нужно иметь правильные и более глубинные ориентиры, чем прежде. "В нас как в человечестве должно возникнуть побуждение пробиться сквозь призрачное познание к познанию действительности, к такому познанию действительности, которое не останавливается на созерцании природы, но пробивается к духовному, стоящему за природой" (238;38). Итак, основной ориентир - именно духовное, глубинный пласт, который долгое время ускользал от взора многих педагогов.

Что еще необходимо для обеспечения успешного педагогического процесса? Концентрация. "Нам необходимо, чтобы, не перегибая палку, не через напряжение, а через экономию в воспитании, добиться у детей концентрации" (238;40). Это необходимое условие, ибо к глубинным ориентирам духовного не пробраться без должной концентрации мысли, внимания и воли.

Много места отведено Рудольфом Штейнером в изложении своей педагогической концепции непосредственным "рулевым обучения" - педагогам. Доктор Штейнер придавал большое значение тому, чтобы учителя имели много времени для подготовки. "Незавершенная подготовка - самый большой враг учителя", - говорил он (213;55). В чем же, собственно, состоит подготовка к школьному занятию? В том, что учитель из наблюдений за жизнью и природой, из бесед с коллегами, из лучших книг усваивает основные знания. Школьные учебники для этого не годятся. Ведь ребенок до полового созревания далеко не взрослый, и ему современную науку надо излагать в популярной форме. Значительная часть подготовки состоит в том, чтобы знания представить в образной, художественной форме (213;55).

Штейнер отмечает, что многие недостатки в воспитании и обучении связаны с "недостатками нашего собственного воспитания, а точнее, с недостатками в формировании педагога. На экзаменах совершенно не смотрят на общий душевный строй учителя, на то, что все время должно перетекать от него к ученикам. Поэтому наиболее животрепещущий вопрос: как можно в будущем преобразовать подготовку учителя. Ее нельзя будет преобразовать иначе, как только тем, что учитель воспримет в себя познания о природе и человеке, идущие от духовной науки. Учитель должен проникнуться связью человека со сверхчувственными мирами... Он должен быть в состоянии увидеть в растущем ребенке свидетельство того, что этот ребенок спустился из сверхчувственного мира, и что то, что спустилось, облеклось в тело и обретает в себе нечто, в чем это тело должно помочь здесь, в физическом мире, поскольку ребенок не может приобрести это в жизни между смертью и новым рождением. И как вопрос сверхчувственного миру чувственному, - так должен, собственно говоря, стоять перед душой учителя или воспитателя каждый ребенок" (238;59). В этом высказывании легко усмотреть то, как умело педагогические идеи Штейнера подкрепляются основополагающими моментами созданной им же антропософской науки. И синтез этот открывает бесчисленное множество

возможностей для гармоничной взаимосвязи и взаимодействия между учителем и учеником в процессе обучения.

Основная мысль, к которой приходит Штейнер в изложении своих взглядов на вопрос воспитания, следующая: "Вопрос воспитания - это вопрос подготовки учителя, и пока мы не рассматриваем его с этой точки зрения, мы далеки от того, чтобы в педагогике могло произойти нечто полезное" (238; 73).

"Общий опыт Вальдорфских школ всего мира показывает, что именно классный учитель, и только он, способен поддерживать настолько тесные контакты с учениками своего класса, что они абсолютно серьезно относятся даже к его высказываниям по вопросам морали и дисциплины. Если такой учитель болеет, то его не удастся заменить никем, кто по-настоящему мог бы найти подход к коллективу. Благодаря непрекращающейся работе над самим собой и постоянному присутствию в классе, классный руководитель становится для своих учеников авторитетом. Заменить его трудно или невозможно... Но учителю необходимо организовать свою работу в эти годы таким образом, чтобы ученики становились все более самостоятельными, чтобы их личная привязанность к учителю перерастала в привязанность к школе" (239; 117-118).

Если ребенок не пройдет через эту стадию развития, то в нем не сможет развиться дальнейшая способность к самостоятельной деятельности. Человек, не имевший в детские годы авторитета, не сможет перейти на следующую ступень взаимоотношений с окружающим миром. Так же, как через образное познание дети учатся видеть мир, чтобы потом познать более тонкие и сложные взаимосвязи, так и через авторитет в ребенке воспитывается умение находить свое место в мире, ставить себя в правильное отношение к миру. Ребенок, слишком рано предоставленный сам себе, тратит силы своей души на поиск своего мнения, на что он в этом возрасте просто не способен, это истощает душевные силы и не дает ему правильно развиваться.

Кроме классного учителя, опорой ребенка во второе семилетие является малая корпорация - класс. Однако, общение внутри класса хотя и является главным, но не единственным. Одной из характерных черт Вальдорфской школы является то, что вся ее жизнь наполнена совместными делами детей разных возрастов. После окончания уроков и обеда дети остаются в школе для послеобеденных занятий. По своему желанию они выбирают себе мастерскую, в которой смогут заняться чем угодно. И кроме то-

го, в Вальдорфской школе в течение всего года (годовой цикл, основанный, во-первых, на природном цикле смены времен года, во-вторых, на годовом круге христианских праздников) проходят календарные праздники: "... календарный праздник служит тренировочным полем для развития интереса к другим людям. Старшие узнают в младших себя, вспоминают сцены и мотивы, над которыми они в свое время работали сами, и улыбаются. Младшие испытывают подлинное почтение перед достижениями старших ребят и приходят к мысли: "мы тоже когда-нибудь сможем делать это" (113;88).

В Вальдорфской школе детям не ставят отметок, не проводятся никакие экзамены, и после 12 класса ученикам выдается нечто вроде характеристики, дающей право на поступление в высшую школу (университет). Оценки создают ситуацию конкуренции, что совершенно неуместно в вальдорфском классе. Особенно это становится очевидно в старших классах, когда выявляются разные склонности и способности учеников, когда увеличивается информационная нагрузка и далеко не все с ней справляются (и начинают заниматься практическими предметами - ремеслами, искусством больше, чем теоретическими). Система оценок во многом отражает формальные связи между людьми, там же, где существуют личные отношения, нет нужды в формальных. "Кроме того, в старших классах развивается хороший социальный дух и в большинстве случаев ученики точно так же, как и учителя, ценят каждого именно за его личные способности" (88;203). Главным мотивом поведения в учебе является стремление к самостоятельности оценок и самой познавательной деятельности, в человеческих отношениях - мотив любви и дружбы, когда подросток пытается сам устанавливать контакты с окружающими людьми - он приобретает социальный опыт. С точки зрения антропософии, в человеке в возрасте 14 лет высвобождается астральное тело - третий член человеческой сущности (после физического и эфирного) - с 14 до 21 года все развитие юного человека направлено на развитие астрального тела - это развитие связывают в первую очередь со способностью мышления и такого чувства, как любовь. Именно в этом возрасте происходит половое созревание, "внутренние силы освобождаются от тела и постепенно пробуждаются в виде душевных способностей неизвестного до сих пор рода... Физической способности размножаться соответствует на душевном уровне способность внутреннего отражения, т.е. способность переживать и принимать то, что живет в душах других людей. Чисто физическое влечение к человеку другого пола служит всего лишь ограниченным выражением всеобъемлющей силы люб-

ви, проявлением которой при здоровом развитии является углубленный интерес ко всему миру. Там, где нет этого интереса из-за того, что на передний план выдвигаются физические влечения, душевное развитие остается в зачаточном состоянии (88;192-193). Штейнер считал, что выражение половая зрелость не полностью передает значение понятия, и заменил его выражением "земная зрелость".

Именно в этом возрасте проявляются все ошибки воспитания маленьких детей, все их можно охарактеризовать как болезни "душевного дефицита". У некоторых детей дольше обычного сохраняются установки более раннего возраста - готовность подражать в дошкольном возрасте и потребность авторитета в школьные годы до начала полового созревания. Это глубокие потребности каждого человека, "эти потребности нужно удовлетворить в детстве, если мы не хотим, чтобы всю оставшуюся жизнь человек страдал манией подражания и отсутствием критического подхода к поведению других людей. Если под свободным воспитанием понимать как можно меньше влияния на детей и полное игнорирование этих двух элементарных потребностей, то парадоксальным результатом такого воспитания и будет внутренняя несвобода... Когда в человеке с началом полового созревания пробуждается способность абстрактного мышления, то эти мыслительные способности должны получать постоянную подпитку из богатой жизни чувств и воли. Если же молодой человек душевно беден из-за того, что глубоколежащие душевные слои у него недостаточно развиты, то его вновь приобретенная интеллектуальная способность в какой-то степени работает вхолостую. Тогда он ориентируется в своей жизни не с помощью мышления, а с помощью подражания и веры в авторитеты" (88;193).

И самым важным для внутреннего развития в эти годы является контакт (непрерывный) с ответственными, взрослыми людьми. В этот момент, когда процесс внутреннего созревания по разным причинам становится дисгармоничным, это становится важным как никогда.

Современные средства массовой информации распространяют массовую культуру невероятным потоком и с невероятной навязчивостью. И молодые люди наиболее подвержены суггестивному влиянию всех этих массовых стереотипов. Задача воспитания в старших классах вальдорфской школы - помочь подросткам найти свой путь и свой стиль в жизни.

Единственным средством выполнить эту задачу является усилие и помощь учителей в укреплении способности самостоятельного теоретического (абстрактного) мышления у подростков... Очевидно, что подросток не мо-

жет справиться с тем морем информации и различных гипотез, в котором он начинает свое плавание в этом возрасте. И так же, как с 7 до 14 лет классный учитель помогал ребенку ориентироваться в море своих чувств, сдерживал негативные импульсы своим авторитетом и направлял их в нужное русло, так сейчас, с 14 лет примерно такую же задачу берут на себя учителя-предметники. На этой ступени авторитет учителя уже не является чем-то само собой разумеющимся. Конечно, необходимо, чтобы ученики отдавали должное его специальным знаниям и его педагогическим умениям. Но учитель должен быть готов ответить за все, что он говорит как в профессиональном, так и в человеческом плане. Все высказывания могут быть подвергнуты сомнению и все обоснованные вопросы достойны обсуждения. Поэтому уроки представляют собой подчас беседы и дискуссии... Практика показывает, что ученики, которые посещали вальдорфскую школу с самого начала, имеют очень хорошие предпосылки для развития мыслительных способностей. Их интеллект не был загружен слишком рано, в раннем детстве им не нужно было забивать голову большим количеством абстрактных знаний... Как правило, их отношение ко всему отличается живой критикой, а не скепсисом. Ученики особенно становятся активными, когда речь идет, например, о решении больших человеческих жизненных проблем с помощью научных фактов. Их потребность давать собственные оценки в вопросах познания часто приводит к тому, что в свободное время они занимаются проблемами, связанными с научными интересами" (88; 201).

Главной задачей учителя в этот период является необходимость помочь ученикам преодолеть личные симпатии и антипатии, абстрагироваться в оценках от эмоций в культурно-научных предметах, таких, как история, история литературы и искусства, география, дать почувствовать состояние общности человеческой судьбы, помочь им освободить представления от предвзятых мнений. В естественном и естественно-научном циклах ставится задача приучить молодых людей не делать выводов без тщательного эксперимента и полного подтверждения наблюдением - т.е. необходим очень добросовестный подход к сбору и отбору информации и к постановке экспериментов.

Главный подход к преподаванию сложной, научно ориентированной программы старших классов можно назвать "феноменологическим". Такое преподавание характеризует, а не определяет какие-либо явления. И кроме того - различные точки зрения, гипотезы, модели мышления. Важным

принципом в таком подходе является толерантность, "и не только в смысле признания чужих взглядов, но и готовности вникнуть в чужие направления мысли и понять их... Важно осуществить одну из самых главных задач познавательной работы в старших классах, а именно преподавать так, чтобы не только представлять различные альтернативы мысли, но и суметь в какой-то степени отстаивать каждую из них (88;202). Кроме терпимости в данном случае воспитывается гибкость мышления, адогматизм, способность изменять, вернее, углублять свои представления о мире сообразно с ходом времени, изменением жизни, изменением внутреннего опыта человека с годами.

Следует отметить, что в старших классах продолжают занятия искусством - это уроки эвритмии, декламации, рисования, живописи, лепки и художественного ремесла. Некоторые молодые люди в занятиях искусством находят ту нишу, где они могут найти себя - если, скажем, они не успевают за темпом теоретических занятий по уровню способностей, а может быть, в силу сложившихся интересов (вернее, в связи с отсутствием интереса к теоретическим занятиям). Они больше времени проводят в мастерских и выполняют некую самостоятельную работу в сфере практического ремесла или искусства. Но занятия искусством играют важную роль и в жизни тех учеников, чьи основные интересы находятся в научной сфере. В старших классах происходит осмысление искусства на новом уровне. Если в младших классах занятия ремеслом и искусством имели развивающее значение, они формировали в ребенке еще один специфический способ (ракурс) смотреть на мир, и совокупность различных ракурсов делала картину мира целостной. В старших классах занятия искусством приобретают эстетическую функцию. Молодой человек может более осознанно вжиться в материал (тона, звуки, краски, дерево, глина, металл и т. д.). "Они постепенно с большей ясностью осознают, что жизнь для них становится богаче и многостороннее, и что существуют определенные психолого-эстетические законы, познать которые можно, только занимаясь искусством и научившись воспринимать искусство. И тем самым увеличиваются возможности понимать, наслаждаться, давать обоснованные оценки и со временем - независимо от выбора профессии - выработать свой собственный вкус и стиль жизни" (239;69).

§ 4. Свободное воспитание в трактовке "новых школ" и С. Френе.

Среди сторонников свободного воспитания большой популярностью пользовалось движение "новых школ". Первая из них была создана в 1889 году в Англии и основал ее Сесиль Редди. Затем один из преподавателей этой школы Литц открыл подобную школу в Германии. В начале XX века движение за создание "новых школ" перекинулось и в другие страны: Швейцарию, Австрию, Бельгию. Наиболее видным представителем и теоретиком "новых школ" был А. Феррьер - профессор института им. Ж.-Ж. Руссо в Женеве.

Педагогов привлекали идеалы и основы организации новых школ. Обычно школы располагались в сельской местности или неподалеку от большого города, в красивой природной обстановке; имелся участок земли или даже крупное хозяйство. Это был интернат с небольшим числом учащихся, с высокой платой за обучение, что было доступно лишь для крупной буржуазии. Школа создавалась по типу большой семьи, но были каникулы продолжительностью в 3-4 месяца, что должно было обеспечить тесную связь с родной семьей. Окончание школы никаких юридических прав не давало, но зато выпускники пользовались правом при желании держать экзамен на аттестат зрелости.

В работе "новых школ" было много прогрессивного: все было направлено на то, чтобы сформировать здорового, выносливого и физически развитого человека. Этому способствовали прекрасные природные и жилищные условия, продуманный режим дня, занятия физкультурой и спортом.

Проблема образования в "новых школах" решалась на основе строгого учета индивидуальных запросов и интересов воспитанников. Во всех школах давалось широкое общее образование, а в некоторых были специальные отделения в последний период обучения, где воспитанники получали специальную подготовку в области отдельных наук, земледелия, промышленности и торговли, в зависимости от желаний учащихся.

Во всех "новых школах" серьезное внимание уделялось трудовому воспитанию: все воспитанники принимали участие в обслуживании хозяйства школы, один-два часа в день работали в мастерских.

Много нового было внесено в разработку методов обучения и организацию учебных занятий. Большое значение придавалось обучению путем личного опыта, когда ученик под руководством учителя наблюдает, изучает, сравнивает, обобщает. С этой целью практиковались наблюдения, опыты, экскурсии, практические и самостоятельные работы.

Отношение к учащимся строилось на положении о том, что школа видит всю силу человека в свободном развитии его индивидуальности, самостоятельности и личной инициативы, поскольку эти качества необходимы будущему командиру хозяйства. С этой целью во многих "новых школах" было организовано школьное самоуправление по типу конституционной монархии, но при решающем влиянии директора на вожаков школьного "государства". В школах культивировался дух товарищества, наказания отвергались. Учителя должны были постоянно находиться с учениками, поэтому они жили при школе и принимали участие во всех внеучебных занятиях, воздействуя на учеников личным примером. Таким образом, "новые школы", обеспечивая руководящую роль учителя во всем процессе воспитания, делали это продуманно, устраняя формализм и бездушие по отношению к ученикам. Организаторы "новых школ" утверждали, что их воспитание беспартийно, что также привлекало сторонников свободного воспитания, которые, правда, были недовольны тем, что директорами этих школ были предприниматели и собственники. Следует отметить, что среди "новых школ" были и более радикальные, организованные по типу свободной общины (Виккерсдорф). Особенностью таких школ было то, что руководителями их были не собственники, а коллектив педагогов, определявший задачи школы как социального учреждения, готовящего воспитанников к общественной жизни. Сторонников свободного воспитания Виккерсдорф привлекал своими идеями об автономии школы, стремлением превратить учащихся не только в объект, но и субъект воспитания, практикой совместных совещаний учеников и учителей, совместным обучением мальчиков и девочек.

На основе "новых школ" появилось широкое международное движение педагогов, получившее в 20-ые годы название "новое воспитание". В него вошли настолько разные по идейно-теоретическим установкам концепции, "что объединение их под одним названием нередко казалось условным. К тому же в разных странах концепции "нового воспитания" приобретали специфическую национальную окраску, как по своему содержанию, так и по формам и результатам их реального воздействия на педагогическую практику" (44; 6).

Во Франции идеи "нового воспитания" на протяжении многих десятилетий оказывают значительное влияние на умонастроения педагогической общественности. Сторонниками его объявляют себя тысячи учителей.

Несмотря на различие в подходах, всех сторонников "нового воспитания" объединяло по крайней мере одно - решительное неприятие и резкая критика традиционной педагогики. Выдвигаемые против нее обвинения в общем сводились к следующим:

- непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей "настоящей" жизни взрослого;

- игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;

- стандартизированно-догматическая концепция образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарная роль учителя.

Представителям "нового воспитания", как и многим первооткрывателям присуще мнение, что они произвели "коперниковский переворот" в своей области (44;107), в данном случае - в педагогике, так как, по их мнению, именно они впервые в истории определили "подлинный центр, вокруг которого должна вращаться вся система обучения и воспитания" (54;108). Этим центром является ребенок. Поэтому они пытаются "подогнать" учебно-воспитательный процесс под спонтанные интересы и стремления ребенка. Для представителей этого педагогического направления огромную роль играет личный практический опыт ребенка в усвоении учебных знаний. Учитель же, согласно их концепции, должен выполнять лишь роль советчика и консультанта. Таким образом, они считают, повысится активность учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса, т.е. предоставление большей свободы при устранении подавляющего авторитета учителя сможет побудить ребенка к самостоятельной активной работе.

Любая концепция имеет свои положительные и отрицательные стороны. Так и представителям "нового воспитания" не всегда была свойственна корректность в суждениях. Часто они впадали в крайности, исходя из того, что любому положению традиционализма необходимо противопоставить нечто новое, неординарное. Но нередко эти новые идеи не приносили никакой практической пользы, некоторые из них были откровенно нелепы.

Говоря о позитивных аспектах теории и практики "нового воспитания", в первую очередь следует назвать следующие: глубокое внимание к особенностям психики ребенка, стремление преодолеть пороки книжно-вербального обучения, интересные эксперименты в области активизации учебного процесса и применение новых принципов и методов воспитания учащихся.

Во Франции, где "педагогический традиционализм" до сих пор сохраняет весьма прочные позиции, эти положительные стороны "нового воспитания" проявляются наиболее наглядно. Именно во Франции это педагоги-

ческое направление представлено наиболее пестро, оно включает в себя несколько течений.

Основные принципы движения сформулировал ведущий представитель "нового воспитания" Роже Галь: "Во-первых, помещение в центр воспитания самого ребенка, чтобы он оказался подобен Солнцу - центру планетарной системы. Во-вторых, ориентация всей учебно-воспитательной работы прежде всего на интересы ребенка. В третьих, постоянное обогащение системы воздействий и связей, в которой ребенок живет" (72;17).

"Новое воспитание" трудно назвать стройной системой взглядов, так как оно слишком неоднородно и включает в себя множество идейных течений, которые не всегда находили оптимальные и бесспорные решения проблем. Но многие аспекты учебно-воспитательного процесса тщательно разрабатывались и разрабатываются представителями этого педагогического течения. Этот процесс, по их мнению, начинается с самого рождения ребенка. Невозможно себе представить, что ребенок до поступления в школу находится в вакууме, не подвергаясь никаким внешним воздействиям. Формирование личности человека начинается уже с раннего детства и заниматься его воспитанием нужно постоянно, а не ждать, пока он "немножко подрастет". Один из руководителей "Группы нового воспитания" Г. Миаларе считает, что ребенок - "прежде всего биологическое существо, которое обладает природными рефлексам, с помощью которых приспосабливается к среде" (72;17). Новорожденный попадает в зависимость от человеческого окружения, сначала от собственной матери, под влиянием которой и начинается его психическое развитие. Родители оказываются "первым связующим звеном между ребенком и окружением" (72;17); они-то и должны начинать воспитание. Вопрос о роли семьи в воспитании чрезвычайно серьезно рассматривался представителями "нового воспитания". Они считают, что переход от беззаботного детства к школьной жизни должен быть плавным, т.е. родители должны подготавливать ребенка к школе. А. Пасебек советует тщательно учитывать индивидуальность своих детей и то, что каждый ребенок развивается в "собственном ритме" (72;19).

Этой проблеме посвящен целый ряд работ, которые имеют практическую ценность и могут оказаться полезными большинству родителей. Подробную программу подготовки ребенка к школе в духе "нового воспитания" предлагает, например, Э. Брюле в книге "Современные родители для современных детей". Основная мысль его работы состоит в следующем: необходимо чутко относиться к психике дошкольника, не отмахиваться от нее. "Не го-

ворите детям: "Вст пойдете в школу, там все и узнаете". Постарайтесь чему-нибудь научить заранее", - советует Брюле (72;20).

Один из важнейших вопросов, который затрагивают деятели "нового воспитания", это взаимоотношения между ребенком и окружающим миром. Они проводят резкую черту между ними, утверждая, что ребенку свойственно то, что никак не связано с социальной средой. Э. Лимбо от лица своих единомышленников говорит, что дети и взрослые - два "далеких и чуждых друг другу мира" (72;24). Можно понять, что педагоги хотят оградить ребенка от гримас действительности, сохранить мир детства в его "чистой", идеальной форме, как беззаботный мир игр. Но возможно ли это? Оба мира - детей и взрослых - существуют в одной и той же социальной действительности. И ее контрасты так или иначе отражаются на жизни детей, а отсюда - на их психике. Конечно, можно было бы оградить ребенка от "взрослого" мира, но лишь путем полной изоляции. Но стоит ли это делать? Такое воспитание неконструктивно.

Очень важно также решить вопрос об отношениях внутри учебно-воспитательного процесса, то есть об отношениях между учеником и учителем. Конечно, традиционные формы воспитания, предусматривающие для достижения благой цели любые средства, даже телесное наказание, ушли в прошлое, но проблема так и осталась нерешенной. Дело даже не в том, какую роль отведет себе учитель в учебно-воспитательном процессе, а какую позицию он займет по отношению к детям; противопоставит ли он свой опыт и свои знания неосведомленности своих питомцев или же будет терпеливым помощником своим ученикам на дороге к знаниям, т.е. вопрос стоит об уважении внутреннего мира ребенка. Ветеран "группы нового воспитания", руководитель одной из "материнских школ" Анжела Медичи считает, что "педагоги, не желающие или неспособные видеть этот мир, нередко сталкиваются с совершенно неожиданными для себя поступками питомцев (72;22).

Деятели "нового воспитания", многие из которых создавали свои экспериментальные школы, не обошли вниманием и вопрос об организации и содержании учебного процесса. Решений этого вопроса предлагалось множество, но практический опыт показал, что не все нововведения принесли желаемые результаты. Например, Роже Кузине считал необходимым отказаться от традиционной классно-урочной системы и предлагал принципиально иную организацию учебного процесса. Согласно его методу, разделенные на группы ученики выполняют задания самостоятельно, учитель же

главным образом наблюдает за работой детей, дает им общее направление, консультирует по мере надобности. Эксперименты по внедрению метода свободной групповой работы проводились рядом французских учителей; отдельные его элементы нашли отражение и в министерских инструкциях по начальному образованию. "Однако, сейчас этот метод не имеет широкого практического применения в "чистом виде" и привлекает внимание, главным образом, историков педагогики" (44;111). Несмотря на различия предлагаемых программ, представители "нового воспитания" сходились в одном, что первостепенное значение имеют проблемы индивидуализации учебного процесса. "Даже в наиболее однородном классе, - считал Роже Галь, - существуют очень большие различия между учениками. Преподавание ведется в расчете на среднего ученика, а это не удовлетворяет ни более способных, ни менее способных... Такая работа вызывает у многих детей чувство собственного бессилия, а иногда и отвращение к учебе (44;123). Никто не будет учиться, только исходя из абстрактного долга или из соображения, что изучаемый материал, возможно, понадобится ему в будущем. Это никогда не вызовет заинтересованности в получении знаний. Отсюда понятие интереса для теоретиков "нового воспитания" является в данном вопросе ключевым. Здесь они принципиально расходились во взглядах с традиционалистами. Например, Р.Галь считал глубоко ошибочным "противопоставление интереса усилию...: ведь ребенку нравится как раз трудность, но такая, которую он способен преодолеть... Поэтому "педагогика интереса" отнюдь не есть "педагогика легкости" (44;124).

Наряду с индивидуализацией огромную роль играет и учет возрастных особенностей детской психики. Игнорирование этого момента, согласно концепциям "нового воспитания", является главной причиной неудовлетворительной работы школы и острых конфликтов между детьми и взрослыми. Составители учебных программ часто исходят из логики взрослого человека, а не ребенка. Это большая ошибка; она равносильна попытке накормить новорожденного младенца бифштексом под предлогом, что это самое питательное мясо (44;122).

Пожалуй, наиболее значительной фигурой среди теоретиков и практиков "нового воспитания" является Селестен Френе, который разработал оригинальную систему организации образования и воспитания детей.

Одним из основных принципов его метода является приспособление школы к ребенку. Но это такое приспособление, которое позволяет ребенку активизировать его жизненную энергию и духовное обогащение. Для

приведения в движение этих сил необходим не только учитель как духовный опекун ребенка, но и соответствующая среда, которая могла бы стать полем для разнообразной деятельности детей. В такой среде ребенок сам приобретает творческие способности, сам изучает окружающие его явления и т. д. Делает он все это в атмосфере свободы, прежде всего свободы выбора направлений и тем интересующих его занятий.

Перед учителем Френе ставит цель следующего характера: помочь ученикам достичь полноты своего самоосуществления. Френе считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных поддержать у всех без исключения школьников здоровую любознательность и жажду учения, которая могла бы заменить любые "кнуты и пряники" искусственной мотивации. Нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, т. е. свободный выбор направления учения.

В соответствии со своей концепцией обучения и воспитания Френе придавал решающее значение собственному опыту ребенка, приобретенному в семье, в школе, в общении со сверстниками, ибо, по его мнению, в каждом ребенке содержится больше истины, чем во всех педагогических учебниках мира вместе взятых. Френе считал, что учебники мешают развитию детей, навязывают им логику взрослых. Тексты должны составлять и, главное, печатать сами дети, для того, чтобы они не фетишизировали печатное слово, чтобы им никогда не пришла в голову мысль: раз напечатано, значит, правда. Нет, все тексты печатают люди, они могут ошибаться - все нужно взвешивать и проверять.

Френе - принципиальный противник использования учебников, особенно в начальной школе. Центральный тезис его концепции сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогики недостаточно изменения организационных форм учебного процесса, необходимо создать и широко использовать "новые материальные средства обучения и воспитания".

Среди этих средств у Френе на первом месте стоит типография. Именно с нее начал Френе свои эксперименты, и долгое время типографская машина являлась неременной принадлежностью каждой школы, работающей по его методам. Он считал, что при наборе текста развиваются навыки ручного труда, внимание, память, повышается грамотность.

Для Френе именно с использованием школьной типографии могли найти наиболее полное развитие так называемые свободные тексты. Это небольшие сочинения, в которых дети пишут о своих семьях, друзьях, планах на

будущее. Учитель отбирает лучшие, дети обсуждают их, а затем печатают. Каждый ученик получает экземпляр и подшивает его в тетрадь. Этот материал затем играет роль учебных пособий. Отпечатанный текст не ложится мертвым грузом, а начинает свою общественную жизнь как внутри, так и за пределами школы. Ничто так не подчеркивает собственную значимость ребенка, не вызывает столь положительных эмоций, как убеждение в общественно значимой оценке его труда.

Школьная типография и свободные тексты являются, по мысли Френе, наиболее ярким символом новой школы. Составляя тексты, а затем печатая их, ребенок ощущает себя творческой личностью, действует методом проб и ошибок, начинает осознавать причины своих успехов и неудач. Вместе с тем, это совершенно новая концепция обучения родному языку.

Традиционные методы вынуждают детей имитировать речь взрослых, а непрерывные грамматические упражнения способны вызвать у учеников отвращение к учебе. Свободные тексты требуют тщательной работы над словом.

Но чем заменить учебники? Ведь было очевидно, что все обучение нельзя строить только на свободных тестах и рассказах учителя; ученик должен иметь в своем распоряжении материал, с помощью которого он мог бы систематически приобретать новые знания. Этой цели должен отвечать, по мнению Френе, набор карточек, каждая из которых содержит какую-то часть учебного материала по тому или иному предмету, либо конкретное задание.

Заслуживает внимания также отношение Френе к системе оценок. Он считал ее одной из самых отрицательных сторон практики традиционной школы. По мнению Френе, оценки не только не служат надежным критерием интеллектуальных потенций ребенка, но и не отражают сколько-нибудь подлинного качества знаний. Оценки выставляются учителем бесконтрольно, поэтому трудно избежать случайностей, ошибок, а порой и пристрастного отношения, произвола. Френе считает, что оценка толкает учеников к обману, показным усилиям и т. д.

Особое внимание уделяет Френе конструированию среды. Школа перестает быть комплексом классов, где дети слушают, читают и пишут. Она преобразуется в детское предприятие, связанное с жизнью среды. Учитывая такие психологические особенности детей 2-6 лет, как живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, он описывает модель "детского заповедника" и детского сада, где ребенок мог бы избежать получения абстрактного, не пережитого знания.

Любое действие, любая деятельность состоит из трех частей: ориентировочной, исполнительской и корректирующей. В результате ориентировки получается та информация, на основе которой совершается действие. Френе стремится насытить этот этап разнообразным живым опытом. Он опирается на понятие "познание на ощупь" или, как сказали бы мы, на деятельностное познание мира, освоение окружающего мира в действии. И в этом познании задействованы все три ведущих типа восприятия - зрительное, слуховое и ощущение - осязание, а также обоняние и вкусовое. В традиционных, особенно в городских школах и детских садах, где не учитываются индивидуальные особенности восприятия, упор делается, в первую очередь, на зрительное восприятие и слабо задействованы остальные. Легко согласиться с тем, что увидеть, пощупать живую козу, поиграть с ней, послушать ее голос и даже побегать за ней - совсем не то, что видеть ее на картинке. Получаемый в этом случае опыт несоизмерим с умозрительным.

"Среда" и "естественность" - эти два принципа воспитания и обучения французских просветителей красной нитью проходят в концепции Френе.

Если говорить о начальной школе, то ребенок в ее рамках воспринимает мир как данное, а не в развитии. Метафизичность в восприятии окружающего мира можно устранить только путем изменения этого мира, и это достигается только в деятельности, в производительном труде. Школа, по Френе - это трудовая школа. Это не трудовое обучение, а обучение в труде. Знакомство с окружающим миром, познание и преобразование его у Френе происходит через деятельность, через воспитание желания трудиться (трудиться физически и умственно).

В традиционных методах обучения учебный материал преподносится в форме информации о... Усвоение такого материала требует от каждого учащегося определенной культуры познавательной деятельности, развитой индивидуальной способности видеть за абстрактной, обезличенной информацией живую человеческую деятельность во вполне конкретных жизненных и производственных ситуациях.

Трудовая деятельность становится внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливаются и закрепляются знания. Сама логика осуществления этой деятельности порождает потребность в новых знаниях. Происходит не механическое накопление информации, а деятельностное распределение какой-то сферы человеческой реальности.

Существенно и то, что учебная деятельность в начальной школе Френе подобна структуре производственной деятельности. В ней также имеет место разделение труда между учащимися и кооперация их усилий в решении общей задачи. Так же, как и в производственной деятельности, каждый ребенок работает не на себя, а на общий групповой результат.

Традиционные методы обучения содержат лишь недифференцированные, усредненные средства воздействия на личностные установки, мотивационную сферу учащихся, хотя очевидно, что личностная вовлеченность в процесс обучения является необходимым условием его эффективности. Поэтому традиционные методы обучения "срабатывают", в основном, лишь тогда, когда у учащихся уже сложилась до начала обучения выраженная мотивация на приобретение определенных знаний. В противном случае обучение превращается в механическое усвоение суммы знаний, которые не будучи включенными в систему личностных смыслов человека, так и остаются мертвым багажом, не приложенным к реальной действительности.

Френе описывает средства личностного вовлечения учеников в учебный процесс, воздействия на их мотивационную сферу, в том числе те, на которых мы остановились выше.

Одним из таких средств являются групповые формы работы, коллективная деятельность, которая важна для умственного развития и нравственного воспитания учащихся. Френе описывает эти формы - это и ежедневная работа, и "кооператив", и газета, и переписка, - но на них он свое внимание не акцентирует. На наш взгляд, существенным недостатком концепции Френе является то, что он недооценивает важность социального взаимодействия. Из трех важнейших сфер, в которых развивается ребенок, Френе наиболее подробно описывает познание и действие, и лишь косвенно сферу общения, не менее психологически значимую для развития.

У него нет игры, а это ведущая деятельность, ведущая сила развития ребенка в возрасте от 3 до 7 лет, деятельность общения лишь иногда выходит на первый план; он не конструирует социальной среды, хотя в целях воспитания пишет о необходимости создания гармоничного и упорядоченного общества. Общественное социальное развитие детей в его концепции отходит на второй план, хотя на практике Френе его широко и, похоже, эффективно использует.

Основное отличие взрослого от ребенка, если рассматривать в социальном плане, - это наличие ответственности за принятие решения и ре-

зультаты действия и деятельности. Френе воспитывает чувство ответственности через предлагаемый разнообразный выбор видов и способов труда, через доверие по отношению к ребенку и выполняемой им деятельности, через обучение самостоятельности, через индивидуализацию процесса обучения, самопланирование и самоконтроль и через участие в школьном производительном труде.

Несмотря на ряд интересных находок, целостное осуществление концепции идеальной начальной школы Френе вряд ли возможно. Не останавливаясь на целом ряде трудностей и недочетов, мы затронем только одну особенность - различие индивидуальных познавательных способностей школьников в обучении, о котором пишут американские педагоги Дж. Фраймиер и Ч. Галлоуэй: "Одни дети учатся наилучшим образом, когда в ходе усвоения учебного материала им предоставляют самим открывать основные законы и фундаментальные обобщения. Другие дети лучше успевают, когда учебный материал структурирован дедуктивно, а не индуктивно, когда они переходят от общего к частному, а не наоборот. Некоторые школьники учатся лучше в ходе приобретения прямого и конкретного опыта приобщения к различным вещам, а некоторые предпочитают опосредованный опыт или вербальный метод обучения. Одни школьники учатся лучше, когда их познавательный опыт разбит на короткие блоки, усваиваемые за определенный продолжительный промежуток времени. Другие - в условиях полного погружения в опыт познавательного учения без каких-либо кратковременных интервалов. Кто-то предпочитает учиться под прямым руководством и контролем со стороны более зрелого человека, такого, как учитель, кто-то - будучи предоставлен сам себе... Не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в процессе обучения в силу того, что сами дети отличаются друг от друга" (16; 326-327).

Следует, на наш взгляд, отметить, что в психологическом контексте идеи Френе попадают в русло гуманистической психологии и во многом сходны со взглядами К. Роджерса на развитие личности в процессе обучения, который отмечал, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую ценность и меньший интерес, чем процесс учения, важность которого трудно переоценить. При этом ценным и осмысленным он считает только учение, основанное на самостоятельности, саморегуляции и самопознании.

Исходя из этого, К. Роджерс вводит представление о двух типах учения - в его концепции они получили название "когнитивное развитие" и

"опытное учение". К когнитивному типу он относит все процессы учения, основанные на традиционных теориях обучения. Этим представлениям (об "усвоении знаний" и др.), на которых основан первый тип, он противопоставляет идею учения на собственном опыте, значимого для личностного развития учащегося и его эмоциональной сферы, но в то же время когнитивно развивающегося. Личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает в конечном итоге как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого человек взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реально адекватным, приносит огромное удовлетворение.

Как мы видим, позиции Френе и Роджерса совпадают, что, конечно, нельзя считать случайным, ибо налицо мировая тенденция строительства школы, отражением которой оказываются идеи Френе и Роджерса.

Резюмируя, можно отметить, что тезисы "нового воспитания" в рамках "новой школы", сложившиеся в конце XIX века, за многие десятилетия, прошедшие с того времени, конечно, не остались абсолютно неизменными. Тем не менее, некоторые из них обнаружили исключительную устойчивость и способность вписываться в контекст современного им мировоззрения. Стремясь привнести в педагогику что-то новое, концепции этого течения не всегда были умеренными. Критикуя "педагогический традиционализм", самые крайние из них доходят до "полного нигилизма в отношении к педагогическому наследию прошлого" (54;106). Для них история педагогики - это цепь ошибок и заблуждений, которые стоит изучить, чтобы не повторять их впредь. Но, возможно, столь крайняя позиция сама по себе была ошибочной, поэтому многие открытия деятелей "нового воспитания" не нашли практического применения. Один из самых умеренных теоретиков этого течения Р. Галь называл подобные крайности "педагогическим анархизмом" и указывал на необходимость тщательного изучения и использования опыта прошлого. "Поскольку образование и воспитание неотделимы от многочисленных факторов, создающихся развитием техники, экономики и социальных отношений, постольку и любая педагогическая концепция неотделима от истории, ее нельзя понять без выяснения того, какие воздействия она испытала в период своего создания" (44;123).

Несмотря на ряд ошибок и "крайних мер", концепциям "нового воспитания" все же удалось поколебать застывшие устои традиционной школы. Конечно, ни одну из них нельзя полностью применить на практике "в чистом виде", но взятые в комплексе наиболее целесообразные идеи могли бы действительно произвести "коперниковский переворот".

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

§ 1. Психологический анализ предпосылок свободного воспитания

Психология воспитания является до сих пор наиболее сложной и мало-разработанной наукой, на стыке психологии и педагогики. Сложность заключается в огромном количестве описанных и изученных явлений и феноменов психической жизни человека и в отсутствии единой, целостной теории личности, которая несмотря на все попытки, так и не была создана.

Малоразработанность можно, в числе прочих причин, объяснить и тем, что педагогика не основывалась на психологических теориях. И педагогическая концепция свободного воспитания также не основывается на психологической теории развития личности.

Положение К. Д. Ушинского, что для всестороннего воспитания человека его надо всесторонне изучить, звучит в наши дни так же актуально, как и сто тридцать лет назад.

До сих пор нередко считается, что задачей психологии является "психологическое обоснование" уже сложившихся и упрочившихся педагогических приемов и положений, их улучшение и совершенствование. Такое отношение могло сложиться в силу того, что педагогические концепции возникали раньше психологических, и из-за того, что психологические теории односторонне объясняли всю многосложность и многоплановость человеческой личности.

Так и свободное воспитание можно сейчас обосновать некоторыми психологическими теориями, возникшими позже. Из трех основных психологических направлений, оказавших воздействие на педагогическую мысль, бихевиоризма, психоанализа (фрейдизма) и гуманистической психологии, в двух последних можно найти положения, характерные для теории свободного воспитания.

По той же причине свободное воспитание не соотносимо с концепциями развития личности.

При изучении психологических проблем воспитания важным является вопрос о психологических механизмах формирования личностных свойств. Оценить снисходительность и требовательность в воспитании, эффективность воспитательных воздействий помогают эксперименты Куперсмита и Баумринда.

Куперсмит в своей книге "Предпосылки самооценки" (1967) рассматривает психологические условия повышения самооценки. В проведенном им исследовании изучалось, в частности, такое условие как снисходительность и требовательность в воспитании.

Результаты исследования Куперсмита свидетельствуют скорее о необходимости строить отношения с ребенком на основе требовательности, чем придерживаться более мягких методов воспитания, предполагающих свободу выражения и удовлетворения внутренних импульсов ребенка. Ясная и разумная система требований, предъявляемых к ребенку, должна быть, по мнению Куперсмита, основой правильного семейного воспитания. В группе детей с высокой самооценкой по сравнению с другими группами оказалось значительно больше матерей, большое значение придававших дисциплине и считавших, что требовательность имеет благоприятные последствия. Ясные требования и четко очерченные нормы жизни в семье, без сомнения, способствуют формированию у детей высокой самооценки.

Дети с высокой самооценкой высказывали большую солидарность со взглядами, принятыми в их семье. И хотя в воспитании этих детей более распространенными были поощрения, наказания воспринимались ими как нечто заслуженное и справедливое.

Если ребенку представляется полная свобода в исследовании окружающего мира, если никто не ограничивает и не направляет его деятельность, если воспитательным лозунгом его родителей является мягкость и вседозволенность, результатом этого обычно становятся повышенная тревожность, сомнения в собственной ценности, низкий уровень успешности, и, в конечном счете, неспособность строить прочные отношения с людьми, основанные на взаимном уважении (16; 122, 130-131).

По-видимому, ребенок воспринимает наказания в контексте всех остальных проявлений отношения к нему родителей. Внимательное и заботливое отношение к ребенку в сочетании с требовательностью делает ненужными суровые наказания. Судя по всему, секрет формирования высокой самооценки заключается в благожелательном отношении к ребенку, готовности принять его таким, какой он есть, но в то же время и в умении установить при этом определенные границы.

В психологии широко изучены три типа дисциплинарных воздействий: использование власти, то есть принуждения; так называемая индуктивная техника, которая реализуется в виде объяснений; лишение родительской любви.

Тактика использования власти предполагает насилие, приказ, физическое наказание, родительский контроль над желаниями ребенка. Индуктивная техника, наоборот, включает рассуждение, похвалу, объяснение ребенку последствий его действий. Этот тип взаимодействия основан на способности ребенка усваивать элементы культурного поведения, понимать обоснованность родительских требований. Лишение любви подразумевает неприятие, игнорирование ребенка, выражение разочарования его поведением. Такой тип воздействия основывается на потребностях ребенка в родительской любви и одобрении.

Баумринд (1973) провела ряд исследований, определяющих модели поведения родителей в соответствии с методами, которыми они пользуются. Родителей, чьи дети показывали высокий уровень владения полезными навыками еще в дошкольном возрасте, сравнивали с родителями других групп детей.

К детям, которые обладают полезными навыками, исследователи отнесли тех, у кого отмечался высокий уровень независимости, зрелости, уверенности в себе, активности, сдержанности, любознательности, дружелюбия и умения разбираться в окружающей обстановке. Таких детей (модель I) сравнивали с двумя другими группами. К модели поведения II были отнесены дети, недостаточно уверенные в себе, замкнутые и недоверчивые. Поведение детей, которые менее всего были уверены в себе, не проявляли любознательности и не умели сдерживать себя, отнесли к модели III.

Родители, дети которых следовали модели I, относились к своим детям нежно, с теплотой и пониманием, доброжелательно и много с ними общались, контролировали детей, требовали осознанного поведения. И хотя родители прислушивались к мнениям детей, уважали их независимость, они не исходили только из желаний детей, придерживались своих правил, прямо и ясно объясняя мотивы собственных требований. Это сочетание родительского контроля, индуктивной техники и безусловной поддержки желания ребенка быть самостоятельным и независимым можно назвать моделью авторитетного родительского контроля.

Родители, дети которых следовали модели поведения II, больше полагались на строгость и наказания, относились к детям с меньшей теплотой, меньшим сочувствием и пониманием, редко общались с ними. Модель поведения таких родителей можно назвать властной, так как они жестко контролировали детей, легко применяли власть, не побуждали детей выразить свое мнение.

Родители, дети которых следовали модели поведения III, были снисходительными, нетребовательными, неорганизованными, имели плохо налаженный быт. Они не поощряли детей, относительно редко и вяло делали замечания, не обращали внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе. Модель поведения этих родителей получила название с н и с х о д и т е л ь н о й.

Поскольку перечисленные модели поведения родителей не исчерпывают все многообразие воспитательных приемов, были изучены еще две модели поведения. Модель г а р м о н и ч н о г о поведения родителей сходна с моделью авторитетного родительского контроля по всем признакам, кроме контроля, так как, не отвергая его, родители, редко пользовались им. Дети просто поступали так, как того желали родители, без всякого видимого нажима. Модель поведения н о н к о н ф о р м и с т о в включает родителей, которые не признают традиционного представления о воспитании. В основе их педагогической тактики лежит идея свободного развития детей.

Результаты этих исследований ясно показали: поведение детей зависит в основном, от целого комплекса воспитательных воздействий. Обе группы родителей - авторитетные и властные - стараются контролировать детей, но осуществляют это различными способами. Властные родители полагают исключительно на употребление силы, требуют, чтобы ребенок подчинялся без рассуждения. Авторитетные, наоборот, используют индуктивную технику воспитания. Они учитывают мнение детей, откликаются на их проблемы, позволяют детям проявлять самостоятельность и инициативу.

Авторитетные родители могут преуспеть в воспитании детей отчасти и потому, что они больше уверены в своих методах воспитания, чем властные и снисходительные. Их дети будут, вероятно, более послушны, лучше подготовлены к самостоятельной жизни и независимы. Если учитывать разнообразные реакции детей на воспитательные приемы родителей, модель авторитетного родительского контроля позволяет более эффективно формировать личность ребенка (184;194-197).

Анализ литературы по возрастной психологии однозначно приводит к мысли, что специфическое воспитательное воздействие на конкретного ребенка должно учитывать его личностные и возрастные особенности.

Так, в период кризиса трех лет и подросткового кризиса отношение к ребенку и подростку должно быть более снисходительное, с предоставле-

нием максимума возможностей самостоятельности, несмотря на то, что их притязания непомерно велики и не соответствуют их возможностям. Если в другие периоды развития ребенок склонен прислушиваться к объяснениям взрослого, почему у него это не получится, то в период кризиса он склонен игнорировать советы старших. Реализуя желание быть большими немедленно, они проявляют негативизм по отношению к опеке взрослых и упрямство при осуществлении своих желаний (38; 249-251).

В качестве противоположного примера можно привести систему воспитательных воздействий при акцентуации характера у подростков. Для подростков с неустойчивым типом акцентуации необходим постоянный и жесткий контроль, для астеноневротического и сензитивного типа нужна поддержка, придание им уверенности и "подталкивание" их на выполнение дел, которые им кажутся слишком трудными или невыполнимыми. Если не делать этого, если идти на поводу у специфики их характера и особенно характера истероидного и эпилептоидного типов акцентуации, то мы получим однозначно аномальное развитие личности.

Что же делать педагогам, пока не создано стройное здание единой психологической теории личности и единой концепции ее развития? На чем основывать воспитательные воздействия и строить системы воспитания? Ответом на этот вопрос может послужить совет, данный В. Д. Ушинским еще в 1867 году: "Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не подходят одна на другую. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты. Едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом - вредных, а в третьем - никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательнее физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, выработать себе ясную и положительную цель воспитания и пути неуклонного движения к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием" (207; 42).

Среди голосов, дискутирующих о методах, средствах и системах воспитания нам бы хотелось выделить мнение Эды Ле Шан, так как подобная точка зрения становится доминирующей в настоящее время.

"Что нам известно о детях, так это то, что они разные, и ни одно правило, ни один вид наказания не подходит для всех. Один может разразиться слезами, если его резко одернуть, в то время как другой настолько толстокожий, что для того, чтобы пробиться к его сознанию, требуется обязательно наказывать его, и не раз. Третий, когда он здоров, может реагировать только на сердитые окрики, но стоит ему заболеть, как он начинает переживать малейшее замечание со стороны взрослых.

Одному ребенку практически не нужен внешний контроль, в то время как другой не способен контролировать свои порывы, которые постоянно толкают его к неприятностям, если он лишен четких правил и предписаний.

Дети по-разному ведут себя в разное время дня и на разных ступенях своего развития. Кроме того, нет двух одинаковых детей. Любые два ребенка не похожи друг на друга по своему темпераменту, способностям и темпу развития.

В двадцатых годах психологи-бихевиористы, во главе которых стоял Дж. Б. Уотсон, полагали, что лучше всего воспитывать детей, формируя у них условные рефлексы, которые так хорошо вырабатывал И. П. Павлов у собак. Некоторые из детей, воспитываемых по строгим правилам, развивались хорошо. Вероятно, это были дети, пребывавшие в состоянии физического и эмоционального хаоса, и порядок, задаваемый извне, пошел им на пользу. В сороковых годах доктор Спок выступил против строгостей в воспитании детей, считая, что из-за них многие дети чувствуют себя несчастными. В своей первой книге он выдвинул предположение, что ребенку необходимо развиваться по лишь ему одному свойственным законам. В последующие годы доктор Спок и многие другие специалисты поняли, что ни одна программа воспитания не может быть одинаковой для всех детей и методы любой из них должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям.

Большую пользу для понимания индивидуальных особенностей детей принесла книга С. Чесс, Т. Александера и Г. Берч "Если ребенок - личность". Они начали исследование, когда их испытуемые были младенцами, и продолжили его до того момента, когда они стали подростками. Ученые показали, что дети обладают различными стилями поведения и мы должны понять и оценить эти различия и действовать, учитывая это.

Изучая различные стили поведения детей, мы учимся реагировать на их различные потребности. Очень чувствительный ребенок может заплакать, если вы шепотом сделаете ему замечание; другой - едва обращает внимание на шлепок или иное наказание" (129; 18-20, 33, 43, 162).

Гибкость системы воспитания означает умение применять различные способы и методы в зависимости от особенностей ребенка. Здесь применимы методы "мягкого" и "твердого", "свободного" и "жесткого" воспитания. Предоставление большей самостоятельности, умение сказать "нет" и даже наказание хороши как способы, если они помогают человеку расти.

Учет особенностей ребенка, на наш взгляд, обычно проявляется на трех уровнях:

- ситуативном (примеры которого мы приводили выше;
- личностном (например, экстерналы требуют большего контроля поведения, интерналам необходимо больше самостоятельности, экстравертов не стоит сильно ограничивать в общении, а интравертов необходимо специально обучать навыкам общения);
- специфики возрастного развития. Возрастная психология описывает довольно много особенностей развития ребенка, которые требуют различного подхода в воспитании.

Например, дети младшего школьного возраста могут с учетом усвоенных социальных норм регулировать свое поведение в отсутствии взрослого. Детям же дошкольного возраста это еще не дано.

Мы остановимся на формировании трех сфер человеческой личности, где особенно ярко проявляется необходимость гибкости в применении методов воспитания. Это развитие морального сознания, моральной регуляции поведения, развитие самосознания и развитие мотивационно-потребностной сферы.

Теорию морального развития детей предложил Л. Кольберг. Опираясь на теорию Ж. Пиаже о детском интеллектуальном развитии и на результаты собственных исследований, он выделил три уровня морального развития, каждый из которых включал по две стадии.

На доусловном уровне дети дают положительную или отрицательную оценку происходящим событиям, исходя, прежде всего из последствий действия.

На первой стадии, разбирая понятия добра и зла, они считают, что человеку следует подчиняться общепринятым правилам во избежание нака-

зания. Здесь ребенок следует установленным правилам поведения только для того, чтобы избежать наказания. На второй стадии возникает мысль о необходимости действий, полезных для всех. Следует поступать так, чтобы удовлетворить свои потребности, и остальные вправе делать то же самое, сообразуясь, однако, с тем, что все должно быть "по-честному". Здесь ребенок проявляет конформное, согласное с нормами поведение, направленное на то, чтобы в результате получить поощрение, ожидание ребенка того, что в ответ на его положительные поступки к нему отнеслись бы так же хорошо, как и он поступил.

Этот уровень свойственен детям дошкольного и младшего школьного возраста. Они ориентируются в моральных вопросах на мнение единственного взрослого человека, родителя или учителя, как абсолютное и авторитетное. То, что задается детям этими взрослыми в качестве эталонов, норм и правил поведения, принимается детьми безусловно и становится главным критерием нравственной оценки своего собственного и чужого поведения.

На уровне традиционной нравственности внимание сосредоточено на общественных нуждах и ценностях, преобладающих над личными интересами. На третьей стадии ребенок может придавать важное значение тому, чтобы быть хорошим человеком по своему собственному мнению и мнению других, то есть иметь добрые намерения и заботиться о людях. Типично для этой стадии поступить сообразно стереотипу, которого придерживается большинство. Ребенок ориентируется на образец "хорошего мальчика" или "хорошей девочки" и проявляет согласие с установленными нормами и правилами поведения, рассчитанное на то, чтобы избежать неодобрения со стороны других людей, задающих соответствующие образцы. На четвертой стадии главенствует социальная точка зрения. Ребенок проявляет заботу об общественном порядке не только тем, что следует его установлениям, но также и тем, что поддерживает и оправдывает этот порядок. Ориентация на авторитет ведет к защите правил и социальных норм, установленных авторитетными организациями или лицами, чтобы избежать осуждения с их стороны и возникновения чувства вины за невыполнение своих обязанностей перед ними.

К возрасту около 13 лет большая часть моральных проблем решается на уровне традиционной нравственности - соответствующие поступки оцениваются как моральные или аморальные в зависимости от того, как совершивший их человек выглядит в глазах окружающих людей, что о нем по-

думают другие. Согласно Л. Кольбергу, многие дети до окончания школы в своем моральном развитии так и не поднимаются выше уровня этой морали.

На уровне посттрадиционном и обоснованном общими принципами люди основывают нравственные суждения на принципах, которые сами создали и приняли, так как, по их убеждению, эти принципы верны по сути своей. Этот уровень предполагает способность детей не только четко формулировать высшие нравственные принципы, но и практически следовать им в своем поведении. Они ориентируются в нравственных оценках поступков собственными, лично принятыми высокими нравственными нормативами, не особенно при этом заботясь о том, будут ли за правильный поступок получены какие-либо поощрения или наказания и что о них подумают другие люди. Л. Кольберг приводит данные, согласно которым только примерно 10% детей в возрасте 16 лет и старше достигают этого уровня морального развития.

Система нравственных суждений этих детей показывает хорошее понимание ими того, что каждый поступок имеет как положительные, так и отрицательные стороны в плане его моральной оценки, и то, что нравственно для одних людей, может не быть таковым для других. Вместе с пониманием всей сложности и неоднозначности нравственных оценок поступков людей в самооценках своих действий дети, достигшие этого уровня развития, неизменно придерживаются высоких нравственных норм.

Пиаже и Кольбер полагают, что смена нравственного развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями. Общение ровесников и формальное образование также способствуют нравственному развитию.

Приведенное описание теории Л. Кольберга, подтверждаемое экспериментальными исследованиями, показывает определяющее влияние взрослых на первом и втором уровнях морального развития. Нравственные наставления, обсуждение моральных ситуаций и проблем, само поведение взрослого, принимаемого за образец, поведение идеальных героев, противоречивость или непротиворечивость предлагаемых нравственных оценок - все оказывает влияние на моральное развитие ребенка. Отсутствие же ориентиров способствует нравственной дезориентации детей.

Следующие две сферы, на которых мы остановимся - развитие самосознания и мотивационно-потребностной сферы - более непосредственно связаны с возрастным развитием ребенка и такими проявлениями этого развития как возрастные кризисы.

Структура самосознания ребенка дошкольного возраста формируется поочередно из следующих компонентов: выделение себя из окружающего ми-

ра и возникновение сознания своего "Я", собственное имя ребенка, придающее ему индивидуальность ("Я - Петя", "Я - Маша"), притязание на признание ("Я - Петя - хороший"); половая идентификация ("Я - Маша - хорошая девочка"); осознание себя во времени - переживание прошлого, настоящего, будущего; отношение к правам и обязанностям (имею право - должен, обязан) (38; 306-310).

В данном случае необходимо идти за психическим развитием ребенка и способствовать развитию компонентов структуры его самосознания.

Одновременно с развитием самосознания идет развитие мотивационно-потребностной сферы (не стоит забывать и об одновременном биологическом развитии организма ребенка). Новые потребности и новые возможности приводят к появлению нового отношения ребенка к взрослым. Он начинает сравнивать себя во взрослыми и хочет пользоваться теми же правами, как и они; выполнять такие же действия, пользоваться такой же независимостью и самостоятельностью. Дети пытаются реализовать свое желание быть большими немедленно и наиболее ярко. Это желание выражается в форме стремления к самостоятельности, противопоставления своих желаний желаниям взрослого. Так возникает возрастной кризис. Первый подобный кризис происходит в возрасте трех лет и отличается большим негативизмом ребенка по отношению к опеке взрослых.

Зачастую сам ребенок не может понять и объяснить свои действия, но противопоставление себя взрослым ему внутренне необходимо.

Возрастной кризис связан с изменением системы отношений ребенка с миром. К концу предшествующего стабильного возрастного периода старая система отношений (старая социальная ситуация развития) исчерпывает себя и должна быть преобразована, преодолена. К этому моменту ребенок начинает видеть и новую, пока лишь потенциальную возможную систему связей с миром, - и стремится к ней. Конструктивная и деструктивная составляющие кризиса принципиально нерасторжимы, для того, чтобы построить новое, ему необходимо освободиться, устранив старое. И часто одно и то же действие ребенка, один акт поведения оказывается двунаправленным: одновременно и разрушающим старое, и формирующим новое.

В этой ситуации жесткие меры против упрямства ребенка играют негативную роль для его развития. Тактичное поведение взрослых, предоставление ребенку максимума самостоятельности там, где это возможно, снижает остроту внешней формы негативизма, позволяет протекающему конф-

лику достигнуть большей продуктивности. Взрослые тем самым помогают ребенку перестроить систему его взаимоотношений с миром. Конфликт со взрослыми помогает ребенку оценить свои возможности и ограничения, и после овладения ими кризис проходит.

Кризис семи лет связан с овладением произвольностью, понимаемой как опосредованность, умение управлять своими действиями и избавление от непосредственности. Внешне это тоже выглядит как непослушание взрослому. И после стабильного периода (от 3 до 7), когда ребенок достаточно послушен, взрослому на это время необходимо смягчить свою систему воспитательных воздействий и не стремиться приблизить поведение ребенка к обычному поведению, без кривляний и шутовства, которое у него было до этого момента и будет после него.

После достаточно ровного и стабильного периода с 8 до 11 лет в 12 - 13 лет начинается бурное психофизиологическое развитие ребенка и изменение в упорядоченности мотивационно-потребностной сферы. В самосознании также происходят изменения и в 13-14 лет подросток начинает осознавать себя как личность. Этот момент хорошо отслеживается тестом Куна "20 определений "Кто я?". Если до этого возраста описание себя шло преимущественно в физических и социальных характеристиках, то с этого возраста начинает описывать себя преимущественно в личностных характеристиках.

Отношение к взрослым в это время сходно тому, что проявлялось в трехлетнем возрасте. Формируемое чувство взрослости пытается узнать свои возможности и ограничения. В привычных ситуациях подросток пытается себя вести по-новому, (что нельзя сказать о поведении в новых условиях - оно отличается конфликтностью). Тактичность взрослых и предоставление возможной самостоятельности помогает и подростку пережить этот возрастной кризис и перестроить свою систему отношений с миром.

В течение всего возрастного развития ребенка взрослые предоставляют ему все большую самостоятельность, но если эта самостоятельность не совпадает с возрастающей степенью ответственности, то есть опасность, что ребенок может получить больше свободы, чем он может ее вынести и больше самостоятельности, чем он может с ней справиться.

Обзорный анализ основных психологических теорий развития личности позволяет сделать ряд следующих выводов в отношении педагогики свободного воспитания.

Во-первых, педагогические идеи свободного воспитания возникли и оформились вне конкретной психологической теории и соответствующих экспериментальных исследований.

Во-вторых, свободное воспитание как принципиально новая форма организации отношений воспитателя и воспитанника, ориентированная на саморазвитие и самодетерминацию личности в онтогенезе ребенка, оказывается более эффективным, так как является адекватным психологической природе возрастных кризисов. В кризисный период изменяется система отношений с окружающим миром. Свободное воспитание способствует становлению новой системы отношений, поскольку позволяет смягчать деструктивные проявления ребенка и поощрять конструктивные.

Свободное воспитание может быть эффективным и в стабильные периоды возрастного развития ребенка, но с учетом индивидуальных психологических особенностей воспитуемой личности, например, по отношению к детям с ярко выраженной интернальностью (внутренним локусом контроля).

Эффективность применения принципов свободного воспитания оказывается неравнозначной в различных сферах развития личности. Использование данных принципов в области морального воспитания может приводить к отрицательным результатам, так как оно требует четких нравственных ориентиров.

§ 2. Свободное воспитание как фактор психического развития личности.

Система образования всегда находится в тесной связи с социальными потребностями общества. Наиболее крепка эта связь в структуре тоталитарного государства. И сейчас, в период крушения старого государственного устройства, существенные изменения происходят и в системе школьного образования. Не все они носят конструктивный характер, не все обеспечены научно, методически, организационно. Ряд важных идей обновляющегося образования связан с утверждением приоритетности субъектности и личности ребенка в процессе организации его воспитания и обучения и нацеленностью всех ступеней образования прежде всего на интеллектуальное, нравственное и физическое развитие ребенка.

Однако преобразование школьной системы от сращенной с государством в свободную требует большего, чем просто отказ от государственного управления и его бюрократии. Оно требует создания педагогики, ориентиро-

ванной на человека. Свободная школа была бы лишь туловищем без головы, если бы она сохранила старое содержание и старые методы преподавания, принятые в традиционных школах.

Вместе с тем, в истории предшествующей педагогики уже неоднократно занимались подробной разработкой идеи свободного воспитания ребенка. Многочисленные примеры подобной деятельности хранит в своем арсенале как зарубежная (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С. Френе и др.), так и русская педагогика (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, П. П. Блонский).

Давно известно, что никому не дано по своему усмотрению лепить детей физически. Они похожи на родителей вовсе не потому, что склонны им подражать, а по своей природе, которую можно лишь изувечить попытками внести изменения на манер Прокруста или компрачикусов. Но в плане духовного развития подобное увечье принимается за вполне приличное образование, которое просто не всем дается безболезненно. Лишь новая, достаточно органическая перспектива позволяет преодолеть этот мощный миф, постоянно насаждаемый школьным образованием.

Перестройка учебно-воспитательного процесса невозможна без психологического анализа ее последствий, тем более, что концепцию свободного развития и воспитания ребенка последовательно разрабатывали психологи нашей страны Л. С. Выготский, Эльконин Д. Б. и др. Это было связано с тем, что еще в начале XX века плеяда крупных философов, педагогов и психологов, боровшихся за действительно демократическую организацию массового развивающего образования, разработала целый ряд психологических положений, касающихся особой роли самостоятельности ребенка в процессах его воспитания и обучения. И Л. С. Выготский воспринял многие предпосылки этих положений и четко сформулировал их в виде особого психологического закона: "Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность (46;118).

Для Выготского характерны следующие теоретические положения: "В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей сре-

ды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником. ... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом" (46; 53). Таким образом, главная психологическая цель воспитания - целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм его поведения, деятельности, то есть планомерная организация его развития.

Итак, в новом демократическом образовании, в условиях свободного воспитания главной фигурой, согласно Л. С. Выготскому, является сам ребенок как субъект собственной деятельности; учитель (воспитатель), пользуясь большими возможностями социальной среды, в которой живет и действует ребенок, может направлять и руководить личной его деятельностью с целью ее дальнейшего развития.

Ярким примером взаимодействия педагога и воспитанника мог бы служить следующий тезис: "Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Ребенок в конечном счете воспитывается сам... Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам..." (46; 82).

В процессе воспитания учитель должен быть "рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения" (46; 57). Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, таким образом, "...ребенок будет действовать сам, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды" (46; 108). В этом вопросе наблюдается вполне явное единодушие Л. С. Выготского и В. А. Лая, главный смысл концепции которого заключается в следующем: "В действии лежит тайна обучения, интереса и внимания (124; 525-526). У Л. С. Выготского научная школа тоже есть непременно "школа действия".

На страницах своей книги "Педагогическая психология" Л. С. Выготский рассматривает конкретные формы реальной активности всех участников воспитательного процесса - ребенка, социальной среды, учителя. "Менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный, и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя и всего приходящего в соприкосновение с воспитанием... Даже мертвые вещи, когда они вовлекаются в круг воспитания, приобретают активность и становятся действительными участниками воспитательного процесса" (46; 87). И эта мысль дополняется

следующим рассуждением: "Психологическая теория социального воспитания не только не обозначает капитуляции перед воспитанием, но, напротив того, знаменует высшую точку в овладении течением воспитательных процессов" (46;88). Следует отметить, что Л. С. Выготский не признавал наличия особой, отдельной реальности, в которую включены лишь "учитель-ребенок". Он постоянно выделял и исследовал связывающую их динамичную социальную среду. Особая сложность работы учителя проистекает из того, что он, с одной стороны, должен хорошо ориентироваться в закономерностях собственной деятельности ребенка, с другой - знать особенности динамики социальной среды, чтобы умело изменяя ее направлять в педагогически целесообразное русло течение его деятельности, создавать новые формы его сознания и поведения (66;10). "Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль - лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их таким образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда" (46;89).

В понимании сил развития ребенка Л. С. Выготский исходил из понятия приспособления как основного принципа развития любого организма. И, следовательно, конечную цель воспитания он видел в том, чтобы сформировать ребенка, наилучшим образом приспособленного к той среде, в которой ему придется жить и действовать. Но перед воспитанием здесь стоит скорее цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке (46;100).

Считая эмоции результатом оценки самим же организмом своего соотношения со средой, Л. С. Выготский придает очень большое значение в развитии ребенка функции эмоций. "Ни одна форма поведения, - пишет он, - не является столь крепкой, как связанная с эмоцией. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы реакция оставила эмоциональный след в ученике. Ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живое чувство, и в этом смысле аппарат эмоций является как бы приспособленным и тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение. Эмоциональные реакции оказывают существеннейшее влияние на все решительно формы нашего поведения, на все моменты воспитательного процесса" (46;113).

Большое значение при этом придается воспитанию у детей умения владеть своими эмоциями, причем важнейшим средством воспитания этого умения считается игра. Игра ребенка направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребенок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит ее в игру, в игре овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития. Тем самым игра как форма деятельности выводится из контекста чисто функционального развития, развития отдельных психических процессов, и вводится в контекст формирования социальной личности (241;97). Игра, с точки зрения Л. С. Выготского, является лучшей формой организации эмоционального поведения. Касаясь вопроса о психологической природе детской морали, об ее развитии и воспитании, он категорически отвергает мысль о ее сверхэмпирическом происхождении или о каком-либо врожденном моральном чувстве. С психологической точки зрения, утверждает Л. С. Выготский, моральное поведение, так же, как и всякое другое, возникает на основе прирожденных реакций и вырабатывается в процессе собственного опыта ребенка под влиянием систематических воздействий социальной среды.

В свободном развитии ребенка, его свободном воспитании большое внимание уделяется соотношению нравственного сознания и нравственного поведения. При этом не следует преувеличивать роль сознания. Борясь со старой педагогикой, покоившейся на "нравственных поучениях", Л. С. Выготский отрицал их значение. Следует признать, говорил он, совершенно бесплодными и даже бессмысленными попытки обучать морали. Нравственное воспитание должно составлять какой-то внутренний элемент, неотъемлемо присущий всему воспитательному процессу.

Нравственное поведение всегда является результатом свободного выбора, который делает ребенок (26;58). "Не следует превращать нравственность во внутреннюю полицию духа и требовать от ребенка, чтобы он совершал нравственный поступок из боязни совершить безнравственный. Не делать чего-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать. Всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно" (46;213). С этих позиций Л. С. Выготский полностью отрицает наказание и даже просто порицание, независимо от того, как и в какой форме оно делается. Основой нравственного воспитания детей он считает "социальную координацию" поведения ребенка с поведением коллектива и его общест-

венным мнением. Всякое наказание, с точки зрения Л. С. Выготского, даже вредно." "Преступление школьника есть прежде всего преступление школы" (46;240), поэтому надо в первую очередь "лечить" школу, а не ученика. И лучший способ - самоуправление в школе. "Школа должна пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера... Воспитывать - значит организовывать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети" (46;241).

Л. С. Выготский отмечает также, что "наихудшим педагогическим приемом является усиленное и настойчивое введение в сознание воспитанника тех поступков, которых он не должен совершать. Заповедь "не делай что-нибудь" уже есть толчок к совершению этого поступка, уже в силу того, что она вводит в сознание мысль об этом поступке..." (46;167).

Новая психология, по Выготскому, требует не только того, "чтобы ученик воспитывал себя сам своими собственными поступками, а учитель направлял и регулировал факторы, определяющие эти поступки, - она также требует, чтобы не только учитель, но и ученик сознавали цель этих поступков" (46;240). Вообще, "определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие..." (46;132).

По нашему мнению, без проведенного выше психологического анализа невозможно понять механизмы свободного воспитания как фактора психического развития личности, понять психологическую позицию школьника как субъекта деятельности и общения.

Как известно, существуют различные точки зрения по проблеме активности, самостоятельности личности, которые можно сгруппировать вокруг двух подходов - объективно-социологического и социально-психологического.

В русле объективно-социологического подхода под активностью личности понимается способность социального субъекта изменять и преобразовывать окружающую действительность; способность, которая оценивается со стороны объективной результативности этого преобразования, мерой фактического участия личности в тех или иных видах деятельности. С позиций этого подхода деятельность личности и ее активность совпадают, будучи проявлением общеродовой деятельностной сущности человека.

Однако, значимость деятельности личности для общества еще не свидетельствует о субъективной значимости этой деятельности для самой личности, не показывает, как изменяется личность в процессе преобразо-

вания действительности, ничего не говорит о том, является ли эта деятельность просто внешней необходимостью, заданной социальными нормами и стандартами поведения, или же самодеятельностью, утверждающей человека в качестве инициативного, творческого субъекта, обогащающей и развивающей его сущностные силы.

По внешним признакам активная и пассивная деятельность могут выглядеть совершенно одинаково, однако их внутреннее личностное содержание различно. В процессе активной деятельности ее характеристики переходят во внутренние качества субъекта, становятся достоянием личности. В процессе пассивного осуществления деятельности она может выступать для человека не просто как обогащение, а как утрата им самого себя, хотя объективно эта деятельность может приносить обществу значительную помощь.

Субъективная позиция представляется особенно значимой для школьников в силу их возрастных особенностей, когда появляется выделение и сопоставление своего "Я" с другими людьми, осознание себя личностью, стремление к участию в творческих процессах деятельности, когда формируется новый уровень притязаний.

В школе имеет место ярко выраженный недостаток реальных ситуаций, возможностей для проявления субъектной позиции личности.

Стереотип "учитель - ученик", характерный для урока, нередко переносится и на внеурочную деятельность учащихся, осуществляемую в школе. Общественный характер деятельности воспитанника в школе интенсифицирует и отношения между индивидами. Однако, как показывают исследования психологов (Абульханова-Славская К. А., Божович Л. И., Фельдштейн Д. И.), умножение этих контактов не всегда сближает людей; нередко наблюдается отчужденность, обезличенность человеческих отношений. Полноценное развитие личности предполагает смену коллективов, насыщенное общение и единение.

Изучение В. Г. Бочаровой школьников как субъекта индивидуальной и коллективной деятельности в социуме показало, что интерес воспитанников к занятиям и развлечениям в этой среде определяется не столько их направленностью (положительной или отрицательной), сколько "мерой субъектности" (Х. Й. Лийметс), наличием факторов самостоятельности, свободы в их выборе, возможностей проявить свою активность, индивидуальность, самодеятельность. Она же выяснила, что среди факторов, влияющих на деятельность школьников в социуме, особый интерес представляет

проблема мотивации этой деятельности, а также такое важнейшее ее существенное свойство, каким является целеполагание.

Целеполагание заключается в соединении активной стороны сознания (цели) с мотивом. "Цели, как образы будущего результата деятельности, сами по себе у человека не возникают. Они (образы) становятся целью только тогда, когда приобретают личностный смысл, т.е. когда связываются с мотивом. Точно также и мотив приобретает свои побудительные функции лишь в системе отношений с целью (Леонтьев А. Н.), или, другими словами, когда образуется вектор "мотив - цель" (Люмов Б. Ф.), представляющий собой побудитель и регулятор поведения и деятельности. Мотив как аккумулятор личностного опыта придает деятельности и поведению личностный смысл, исполняет роль внутреннего регулятора действий, направляя их, усиливая или задерживая.

В педагогике и психологии классификация мотивов достаточно широка. Их классифицируют на мотивы, вызываемые коллективными общественно значимыми целями; обстоятельствами и процессами, специфичными для данной деятельности, в том числе интересами, обстоятельствами, постоянными для нее (Сокольников Ю. П.); мотивы самовоспитания, деятельностные, престижные, коммуникативные, развлекательные, мотивы подражания (Дьки Дж.); индивидуальные, групповые, общественные мотивы (Бодалев А. А.).

Интерес как мотив деятельности и поведения учащихся в условиях свободного воспитания имеет важное значение в силу действующего здесь принципа добровольности, а также "в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности" (188; 630).

Г. И. Шукина отмечает, что а) понятие "интерес" отображает объективно существующие отношения личности, которые проявляются в результате влияния реальных условий жизни и деятельности человека; б) истоки интереса лежат в общественной жизни. Вне связи с общественной средой, вне деятельности человек не может развиваться. Изучение интереса, оторванного от реальных условий его становления, не в состоянии обнаружить ни тенденций его формирования, ни возможностей управления им; в) в интересе выражено единство объективного и субъективного, т.е., с одной стороны, интерес указывает на значимый и ценный для личности предмет объективного мира, а с другой стороны, интерес, предпочтение, отдаваемое одним предметам по сравнению с другими, раскрывает направленность самой личности (Г. И. Шукина).

А. Н. Леонтьев считал, что для возбуждения у школьников интереса к деятельности нужно сначала создать мотив, а затем открыть возможность самостоятельного нахождения цели (обычно, целой системы промежуточных и окольных целей) в том или ином предметном содержании (128; 212).

Именно таковым является механизм проявления и закрепления интересов в деятельности учащихся в свободной, неформальной обстановке: реально действующий характер мотива - интереса побуждает школьника ставить цели и определять пути к их достижению. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов - новых видов деятельности; прежние цели психологически дискредитируются, а отвечающие им действия или вовсе перестают существовать, или превращаются в безличные операции (128; 210).

Интерес как основной мотив включения школьников в деятельность может превращаться в широкие социальные мотивы, в социально позиционные мотивы, в мотивы социального сотрудничества. Мотивационно-целевые компоненты в структуре деятельности непосредственно влияют на ее содержание и результаты.

Особую роль в реализации всех основных функций деятельности школьников играет общение, выступающее как способ трансформации "внешних отношений во внутреннюю структуру личности". Под общением понимается обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных и групповых ценностных ориентаций учащихся) в форме диалога в процессе взаимодействия учащихся с окружающими их людьми, имеющий возрастные особенности и оказывающий как объективное, так, в определенной мере, педагогически направляемое влияние на жизнедеятельность и становление личности (155).

Общение многопланово, в нем индивид получает не только рациональную информацию, не только формирует способы мыслительной деятельности, но и посредством подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, чувства, формы поведения (211; 448).

Общение учащихся в школе, характеризуемое исследователями как межролевое, не всегда осуществляет воспитательное воздействие.

В условиях свободного воспитания межличностное общение преобладает над межролевым. Оно характеризуется широким диапазоном, многоуровневым характером, пополнением и утверждением интересов личности в результате обмена деятельностью со многими людьми.

В процессе исследования В. Г. Бочаровой в неформальной среде было выделено несколько уровней общения учащихся в этой среде: "дети - де-

ти", "дети - взрослые", "дети - родители", "дети- соседи", "дети - незнакомые взрослые", в каждом из которых имеют место организованные и неорганизованные формы общения. В исследовании ею было зафиксировано, что наиболее систематический характер носят контакты "дети - дети" (неорганизованное общение) и "дети - взрослые" (неорганизованное общение). Среди организованного общения наименее проработаны формы контактов детей со взрослыми, которые фактически отсутствуют (29;155).

Проведенный ею хронометраж средненедельных затрат времени детьми на разные виды деятельности подтвердил, что затраты времени на прогулки, хождение по улицам в 5 раз превышают затраты на занятия в кружках, секциях. Причем, на общественную работу школьники расходуют в среднем не более 30-50 минут в неделю. Преобладают пассивные, зрелищные формы проведения свободного времени. По результатам опроса 96% подростков отдадут предпочтение при его проведении посещению кинотеатра, 91,6% - просмотру телепередач, 53,4% - посещению дискотек. В структуре их свободного времени недостает творческих и преобразующих форм. Ее исследование показало, что число ребят, желающих заниматься техническим творчеством, в 7 раз превышает число реально занимающихся, в 5 раз больше желающих заниматься спортом, в 3 раза - художественно-эстетической деятельностью, изучением и охраной природы, в 2 раза - художественной самодеятельностью (29;190).

При организации свободного времени интересы подростков остаются на заднем плане. Но на вопрос: "Что определяет выбор твоих занятий в свободное время?" 56% подростков ответили: "собственный интерес", 35% - "совет или пример товарищей, друзей", 12% - "совет взрослых, родителей, учителей, 4% дали другие ответы, т.е. большинство из них ориентированы при проведении свободного времени на деятельность по интересу (29;194).

Важным условием, обеспечивающим благоприятный психологический климат, эмоциональное самочувствие, создание воспитывающей среды, является полная самореализация личности. В среде своего ближайшего окружения, представляющей возможность, с одной стороны, широкого выбора разнообразных форм социально значимой деятельности с учетом своих интересов и потребностей, с другой - широкого развития детских и молодежных инициатив, непосредственного участия детей и подростков в решении разнообразных актуальных задач.

Деятельностный подход как методологический принцип определяет, таким образом, ряд основополагающих позиций в деятельности всех субъектов воспитания по формированию педагогики отношений:

- необходимость формирования системы ведущих деятельностей: игровой в дошкольном возрасте, учебно-познавательной - в начальной школе, общественно полезной в подростковом возрасте и учебно-профессиональной деятельности самоопределения с младшего юношеского возраста;

- обеспечение преемственности различных типов ведущих деятельности и тем самым полный охват ими воспитанников;

- необходимость полноты развития каждой из ведущих деятельностей, что предполагает достижение того уровня операционального умения или состояния мотивационно-потребностной сферы, которые необходимы для эффективной преемственности в развитии ведущих деятельностей и оптимальных условий формирования личности;

- появление каждого нового типа ведущей деятельности расценивается как органическое следствие реализации определенных механизмов развития коллектива и личности, как преемственность развития ведущих типов деятельности и единство их построения (Д. И. Фельдштейн, А. К. Дусавицкий).

Проведенный нами анализ психологических закономерностей, факторов психического развития личности важен еще и по той причине, что в психике человека существуют врожденные механизмы, уменьшающие значимость неприятных событий, отдающие приоритет благоприятным событиям. Если бы не было, к примеру, уменьшения значимости неприятных событий, то мир предстал бы перед человеком в черных красках, он впал бы в пессимизм. Одним из самых неприятных, разрушительных факторов воздействия на психику человека является насилие, принуждение без учета психологических механизмов сопротивления личности.

Наше Я, как известно, стремится усилить приятные ощущения, избежать душевных страданий, избавиться от неприятных последствий, которые могут возникнуть, например, из-за общения с неприятными людьми, из-за каких-то личных переживаний, под влиянием чувства вины или стыда.

В структуре нашего самосознания Я играет особую роль. Самосознание возникает вследствие развития сознания, но между ними имеется существенная разница. У Джеймс отмечал, что осознание самого себя вначале возникает в результате отождествления самого себя с тем, что я считаю непосредственно относящимся ко мне. Это прежде всего мое тело, мои близкие (в той степени, как они относятся ко мне), предметы, которые

принадлежат мне, т.е. все то, что влияет на меня и к изменениям чего я чувствителен. Любые действия - и предметные, и психические - могут выступать в качестве действий, направленных на соотношение с Я.

Человек может думать, что он обладает прекрасным здоровьем, невзирая на противоположный диагноз врачей, и даже говорить, что они ошибаются, и им не следует доверять. Можно считать себя добрым, но грубо манипулировать людьми и использовать их в своих целях, ссылаясь на высокие идеалы. Отсюда ясно, что самосознание существует как постоянное повторение актов сравнения себя с некоторыми образцами, которые хранятся где-то в глубине человеческого сознания. Эти образцы представляют собой множество свойств, которые соотносятся и крепко срослись с именем человека. В образцах можно выделить разные уровни: "каков я есть" и "каким мне хотелось бы быть". И на том, и на другом уровне представлены свойственные человеку черты, отличающиеся степенью своего развития.

Наше Я постоянно занято сличением того, каков человек изначально, внутри, и тем, каков он здесь и теперь. Я существует как относительно жесткая программа определенных типов поведения и психических состояний.

Эта жесткая структура, которую психологи называют Я-концепцией, частично осознана, но частично существует и в бессознательной форме.

Рассогласование с Я-концепцией настолько мучительно, что человек реагирует на него чувством вины, стыда, обиды, отвращения, гнева. Если воспоминание об этом сохранилось в памяти, то человек был бы обречен на муки, если бы он не мог защищаться против них с помощью психологической защиты.

Защита может происходить и на сознательном, и на бессознательном уровне. Как было уже сказано выше, наше "действующее Я осуществляет сравнение Я-концепции с реальным поведением и реагирует на это или удовлетворением или страданием" (З. Фрейд).

Я следует рассматривать не как некоторую мерку, а как то, что составляет человеческую индивидуальность. Ее никак нельзя отождествлять с Я-концепцией, выступающей лишь меркой индивидуальности относительно жизненных задач и условий. Эта индивидуальность и осуществляет сравнение между поведением и Я-концепцией.

Наше исследование позволяет вычленить ряд способов психологической защиты личности в условиях деструктивного воздействия. К ним относятся: агрессия, которая как метод защиты может осуществляться реально, символически и в воображении.

Бегство - простейшее защитное поведение. Уход из ситуации может быть не реальным, а внутренним, осуществляемым только в самосознании. Когда мы уверены в том, что в результате какого-либо действия мы получим неприятные переживания, мы отказываемся от него. Причем это происходит незаметно. Если социальные контакты с раннего возраста в большинстве случаев приводили к неприятностям, то постепенно формируется тенденция уходить в себя - интроверсия. Это ведет к самоограничению своего Я и в конечном итоге - к дисгармонии в развитии личности.

В некоторых случаях человек полностью уходит в определенную деятельность или занятие, которое становится основным, в ущерб другим. Такого рода деятельность называется компенсацией, а в тех случаях, когда этот уход делает невозможными другие занятия - сверхкомпенсацией. Тогда все умственные и духовные силы человека выражаются только в одном виде деятельности, приобретающей почти принудительный характер.

Уход в некоторых случаях приобретает вид прямого отрицания неприятных обстоятельств, которые формируются еще в детском возрасте и зачастую не позволяют человеку адекватно оценивать происходящее вокруг.

В некоторых случаях отрицание приобретает характер искажения восприятия - перцептивная защита, при которой воспринимаемые обстоятельства искажаются в желательном направлении.

Стремление уйти из ситуации часто выражается в направленном забывании того, что может вызвать неприятные ощущения. Оно может коснуться и восприятия, ощущения, которые или искажаются, или человек становится неспособным их воспринимать.

Следующий способ психологической защиты - проекция - бессознательный перенос (приписывание) собственных чувств, желаний, и влечений, в которых человек не хочет себе признаться, понимая их социальную неприемлемость, на другое лицо. Если в идентификации ребенок уподобляет себя другим, то в проекции он других уподобляет себе. Механизм проекции глубоко вплетен в восприятие действительности школьником.

Когда ученик получает "2", когда он попадает в ситуацию межличностного конфликта, то всегда появляются причины, с помощью которых он объяснит себе и другим свою неудачу: учитель был пристрастен, вопрос попался плохой, друг оказался ненадежным. Такого рода "удобные" объяснения своих результатов объединяются под общим названием рационализации.

Однако, мы выяснили, что психологическая защита дает детям лишь временное успокоение, но не создает новых конструктивных видов поведения. Она не делает учеников лучше, лишь закрепляет их недостатки.

Защитные механизмы начинают свое действие, когда достижение цели нормальным способом невозможно, или когда ученик полагает, что оно невозможно. Перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом осуществляется с помощью механизма замещения. Когда ребенку не удастся выполнить что-то необходимое, он иногда совершает первое попавшееся бессмысленное движение, дающее разрядку внутреннему напряжению. Когда ребенку плохо, он плачет, и это тоже снимает напряжение, потому что он как бы возвращается к раннему детству, когда его успокаивали близкие. Такое снижение уровня поведения детей через капризы, своенравие, максимализм, мстительность, свойственные детскому поведению, принято называть регрессией. Этот механизм прост. Дело в том, что психические структуры, возникшие недавно, менее прочны и дезорганизуются под влиянием тревоги, а ранние формы поведения более стойки и сохраняются лучше.

В трудные моменты некоторые дети отдаются музыке, живописи, чтению, спорту, и это выводит их из кризисного состояния, так как происходит процесс повышения уровня поведения, называемый сублимацией.

Итак, что же такое психологическая защита ребенка при неадекватном воздействии на факторы психического развития? Ее механизм связан с реорганизацией осознаваемых и неосознаваемых компонентов системы ценностей и изменением всей иерархии ценностей личности школьника, направленной на то, чтобы лишить значимости, и тем самым обезвредить психологически травмирующие моменты.

Конфликты, разрешаемые психологической защитой ребенка в целом, ее способы должны быть известны каждому ученику. Зная механизмы личностной защиты, он начинает видеть и понимать их функционирование в других детях. Педагог, владеющий таким видением, способен снять действие защитных механизмов в своих воспитанниках, а значит - полнее, лучше донести свою мысль, чувства до детей. Это - одна из составляющих методики и технологии процесса воспитания.

Итак, основой личностного развития учащегося является опосредование, опредмечивание его отношений с окружающим миром, с другими людьми. Содержание этого процесса можно определить как социокультурное воплощение рефлексивного освоения действительности, освоения, в кото-

ром построение предмета оборачивается построением условий и границ собственных схем действия.

В соответствии с приведенным определением, о с о з н а в а е м о е с а м о р а з в и т и е может быть проинтерпретировано как осознание границ собственного действия, границ орудия построения класса объектов и свободного их преодоления.

Всякий раз преодоление, выход субъекта за сложившиеся актуально-существующие пределы должен быть зафиксированным в его сознании как новый уровень ограниченности.

В свободном воспитании, основным признаком которого многие из его создателей и сторонников желают видеть самоизменение, саморазвитие ребенка, вынуждены признавать в исходных логических предпосылках, наличие в ребенке некоего первоначала, необходимого для проявления его свободной подлинной сущности, которую "несвободное" воспитание, как правило, деформирует или обедняет. По их мнению, получается, что не мешая разворачиваться и раскрываться психофизиологической структуре будущей личности различными внешними воспитательными воздействиями, можно вырастить заложенную с рождения индивидуальность.

Однако, в таком случае, возникают серьезные противоречия между педагогической идеей свободного воспитания и имеющимся уровнем психологической теории.

Во-первых, развитие новых качеств в ребенке, как правило, осуществляется посредством отрицания, преодоления старых (возрастные кризисы). Саморазвитие, в данном случае, не является исключением, но тогда отрицание ребенком себя уже имеющегося, ради себя более совершенного, разрушает логические предпосылки свободного воспитания о врожденной сущности ребенка. Саморазвитие предполагает процесс периодического отрицания себя и своих границ. При этом необходимо отметить, что преодоление внутренних психологических границ требует как минимум соотнесения их с другими границами, с границами другого человека (воспитателя), с другим субъективным образом действительности, т.е. требует взаимодействия.

Во-вторых, осознание пределов, представленность и выраженность их может существовать лишь как двухконтекстность, а сама возможность различимости, видение в себе индивидуальности, возможна лишь как различие между индивидуальностями, как восприятие и осознание другой индивидуальности.

В-третьих, свободное воспитание как генерация субъектности в ребенке невозможно, если педагог утрачивает свою субъектность как носителя идеи, цели, замысла. Пассивная среда сама по себе не может обеспечить ребенку осознания своей субъектности - опосредованного понимания своей активности, объективированной выраженности своей отличительности.

§ 3. Развитие ситуативной и личностной тревожности как следствие свободного воспитания в школе.

Сторонники свободного воспитания претендуют на "тонкий" подход к проблемам воспитания, отстаивая важность внутренних мотивов человеческого поведения. Отталкиваясь от общих гуманистических принципов, они обоснованно и аргументированно критикуют различные формы авторитарности в воспитании, связанные с манипулированием поведением личности.

В работах теоретиков и практиков - приверженцев принципов свободного воспитания - последовательно отстаивается идея о том, что задатки, способности, потребности личности носят врожденный характер, что основа творческого начала от природы заложена в глубинах человеческого Я.

Задача педагога поэтому заключается в создании условий, помогающих личности актуализировать свое собственное самодвижение.

Необходимо отметить, что идея самодеятельности ребенка в процессе его воспитания и обучения является центральным тезисом не только концепции свободного воспитания. На этом постоянно акцентирует свое внимание Л. С. Выготский, П. П. Блонский. Однако внешнее сходство лишь маскирует принципиальное отличие концепции свободного воспитания и подлинно гуманистического понимания развития и становления личности.

В качестве основных принципов практической реализации концепции свободного воспитания, ее сторонники выдвигают следующие положения:

1. В поведении человека проявляется лишь его внутренний мир. Основными причинами и стимулами поведения человека являются эмоции, ценности, убеждения, устремления. Поэтому возможна лишь одна логика воспитания - внутренняя логика развивающейся личности.

Очевидно, что в этом случае воспитание рассматривается как односторонне ситуативный процесс: лишь воспитанник активен в своих про-

явлениях по отношению к окружающей его среде. Активность воспитателя в организации среды сама по себе остается пассивной.

Не вступая в полемику со сторонниками свободного воспитания, отметим лишь, что при таком подходе довольно сложно говорить о взаимодействии или диалоге, который в концепции свободного воспитания считается одним из основных методов воспитания. Очевидным образом из педагогического процесса выпадает и совместная деятельность педагога и воспитанника: во-первых, предметы их деятельности оказываются различными, а, во-вторых, то, что могло бы придать воспитательному процессу характер совместной деятельности, а именно среда, в концепции свободного воспитания рассматривается как пассивная и статичная. Между тем, "менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный... Даже мертвые вещи, когда они вовлекаются в круг воспитания,... приобретают активность и становятся действенными участниками этого процесса" (46; 87). Следует в связи с этим отметить, что для деятельностного и культурно-исторического подходов к воспитанию характерно постоянное рассмотрение и изучение динамической социальной среды, связывающей педагога и воспитанника.

2. Воспитание и образование - это процесс саморазвития или самовоспитания. Не существует никаких образцов или норм, кроме тех, которые определяются внутренними условиями воспитанника и которые позволяют ему реализовать заложенные в нем способности.

Отметим здесь, что при таком подходе к воспитанию практически отрицаются какие-либо объективные оценки способностей личности, их направленности, характера самореализации. Главным фактором оценки поведения личности становятся здесь сам факт свободного проявления, но не конкретное его содержание.

Психологический анализ концепции свободного воспитания показывает, что реализация его принципов на практике превращает воспитание в процесс управления условиями среды вне субъект-субъектного диалогического взаимодействия педагога с воспитанником и для последнего выступает как перманентная ситуация неопределенности, снять которую он может лишь в процессе перманентного принятия решения, выбирая ту или иную форму поведения. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов убедительно свидетельствуют, что подобная ситуация субъективно переживается как напряженная.

Состояния воспитанника, возникающие и развивающиеся в этих условиях, по своим качественным и динамическим характеристикам оказываются сходными с состояниями ребенка в системе родительско-детских отношений по типу гипопеки (Ананьев Б.Г., Гарбузов В.И., Добрович А.Б., Эйдмиллер Э.Г., Юстицкий В.В.).

В частности, у Ананьева Б.Г. мы встречаем мысль о том, что отсутствие педагогической оценки вызывает более депрессирующее влияние, чем явное неодобрение учителя.

Продолжительное сохранение такой системы отношений приводит к формированию устойчивых негативных личностных черт: раздражительность, вспыльчивость, несдержанность, тревожность, самоуверенность и др. (Захаров А.И., Зачекицкий Р.А., Яковлева Е.К.).

Согласно Б.Г. Ананьеву, правильно организованная умственная работа способствует не только установлению эмоционального тонуса, но и упорядоченно вегетативных и психомоторных реакций, т.е. нормальному ходу процессов жизнедеятельности.

Наши экспериментальные данные дают основания предположить, что базовым психическим состоянием, создающим предпосылки для развития негативных личностных черт, является ситуативная тревожность.

Ситуативная тревожность, проявляющаяся в нарастании нерешительности, незащищенности, неуверенности, ожидании неудач в конкретных ситуациях при определенных условиях может закрепляться, что приводит к формированию личностной тревожности.

Единой интерпретации тревожности в психологии в настоящее время нет. Наиболее распространенным является определение тревожности по Спилбергу (опросник Спилберга).

Выделяют тревожность как : а) приходящее состояние; б) как сложный процесс; в) как черту (свойство) личности.

1. Тревожность как состояние. Проявляется в том, что организм на серьезную психическую нагрузку выдает стереотипный ответ, в результате чего формируется общий адаптационный синдром (ОАС), или же он называется синдромом биологического стресса, у которого принято выделять следующие стадии: а) реакция тревоги; б) фаза сопротивления; в) фаза истощения.

Любая активность при этом приводит в действие механизм стресса. Действие стресса наслаивается на специфические проявления болезни и меняет картину в худшую или лучшую сторону. Вот почему действие стресса может быть благотворным или губительным в зависимости от того, борются с нарушением или усиливают его реакции, присущие стрессу.

Стресс играет важную роль в повышении кровяного давления, возникновении сердечных приступов и различных душевных расстройств.

Э. Фромм отмечал, что тревога возникает не всегда в детстве, а когда человек отказывается от "Я", делает как все, т. е. становится конформным автоматом. Вилюнас В. К. считал, что тревожность - это эмоциональный способ разрешения ситуации, наряду с оценочной функцией, имеет побуждающую функцию. Б. Г. Ананьев выделил странную закономерность, что у хорошо успевающих студентов уровень тревожности выше, чем у слабоуспевающих. Нельзя, вероятно, не согласиться с мнением В. С. Бассина о том, что состояние тревоги - специфическая стрессовая реакция на ситуацию неопределенности, высокая значимость этой ситуации, а выбор носит альтернативный характер. Таким образом, тревога оценивает и побуждает выйти из этого состояния.

2. Тревожность как процесс.

Существует целый ряд психологических теорий, рассматривающих тревожность как регулятор поведения, социальных контактов, широкого круга видов деятельности. Тревогу можно рассматривать как механизм регуляции и саморегуляции.

З. Фрейд связывал рассмотрение тревоги со страхом. Он считал, что у состояния готовности к страху возможны два исхода:

а) развитие страха - повторение старого травмирующего переживания ограничивается сигналом, и тогда остальная реакция может приспособиться к новой опасной ситуации;

б) либо старое содержит верх и вся реакция исчерпывается развитием старого страха и аффективным состоянием парализованности и станет для настоящего нецелесообразной. То есть система будет реагировать не анализом ситуации, а сужением поля сознания.

Характерно заключение Спилберга о том, что тревожность - сложный процесс восприятия значимой угрозы - протекание реакции в условиях физиологического стресса, когнитивной оценки и переоценки актуальной ситуации; переход к механизмам защиты, перекрытие ситуации, а в ряде случаев - поведенческое ожидание.

3. Тревога как черта личности.

Здесь существуют различные подходы, оценки. Так, Отто Ранк подчеркивает значение акта рождения и отделения от матери. Ядром его теории является тот тезис, что переживание страха рождения является прототипом всех последующих ситуаций опасности.

В. К. Вилюнас полагает, что тревожность как состояние приводит к фиксированному ригидному повторению одних и тех же способов действия.

З. Фрейд отмечал, что регулярное повторение состояния тревоги постоянно усиливает и закрепляет данный паттерн, что сказывается на личности.

Интересна позиция Хекхаузена о том, что тревога как черта отражает доминирование удач - неудач. Он связывает тревожность с личным механизмом мотивации достижения успеха и страха неудач. Если закрепляется успех, мотивация достижения, то реакция тревоги снижается, даже в ситуации неудачи.

Можно, пожалуй, еще подчеркнуть, что в состоянии тревоги ослабляются логические связи, хуже работает воображение. Опыт "подбрасывает" варианты, но в состоянии тревоги деформируются все познавательные процессы.

Основным условием возникновения ситуативной и диспозиционной тревожности у детей при организации воспитательного процесса в соответствии с принципами свободного воспитания является, на наш взгляд, противоречие между господствующей коллективной (групповой) формой организации воспитания в школе и индивидуально ориентированной формой поведения воспитанников.

Один из возможных механизмов изменения уровня самооценки и ее стабильности в ситуации неопределенности (и ситуации трудности создания актуальной мотивации) связан с необходимостью ситуативной перестройки иерархии мотивов по типу переподчинения актуализирующемуся побудительному и смыслообразующему мотиву избегания неудачи.

Наличие такой ориентации и концепции свободного воспитания приводит к тому, что, по словам Г. Марселя, "подлинное воспитание применимо только к отдельным личностям, которым можно и нужно создавать условия для выражения их уникальной сущности".

Поскольку воспитательный процесс в школе организован как "социальный" при самом активном участии воспитательной среды (Выготский Л. С.), для детей существенно возрастает значимость внешней, "социальной" оценки их действий и результатов их поступков. Такая ситуация непосредственно влияет на механизм самооценки воспитанников.

Анализ современных форм организации воспитательного процесса позволил выделить по критерию активности педагога и воспитанника четыре типа конкретных воспитательных мероприятий:

1. Активные дети - пассивные педагоги;
2. Активные дети - активные педагоги;
3. Пассивные дети - активные педагоги;
4. Пассивные дети - пассивные педагоги.

Перечисленные типы воспитательных мероприятий отличаются друг от друга по степени целенаправленности, активности педагогов и воспитанников, а также по субъектам целеполагания. Соотношение перечисленных педагогически значимых параметров воспитательных мероприятий отражает таблица N 1.

Таблица N 1

| Параметры воспитательных мероприятий | Типы воспитательных мероприятий | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|--|-----------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Цель воспитательного мероприятия | Складывается стихийно | Формулируется заранее и корректируется по ходу | Формулируется заранее | Привносится |
| Уровень активности педагогов | Минимальная | Определяется по принципу "здесь и теперь" | Высокая | Минимальная |
| Уровень активности воспитанников | Высокая | Высокая | Низкая | Низкая |
| Субъект целеполагания | Воспитанники | Педагоги и воспитанники | Педагоги | Внешний по отношению к системе "педагог-воспитанник" |

Очевидно, что основным принципам свободного воспитания полностью соответствуют лишь воспитательные мероприятия первого типа: педагоги создают ситуацию и обеспечивают необходимые условия для развития воспитательного события, содержание и динамика которого определяются потребностями, мотивами, способностями и возрастными особенностями детей.

Воспитательные события второго и третьего типов могут быть отнесены соответственно к области педагогики сотрудничества и авторитарной педагогики. Мероприятия четвертого типа к воспитательно-педагогическим могут быть отнесены лишь чисто формально: по признаку участия в них детей и педагогов.

В связи с этим нами был разработан экспериментальный план воспитательной работы, где все воспитательные события проектировались в соответствии с принципами свободного воспитания.

Для диагностики ситуативных состояний, возникающих в воспитательном процессе при организации его в соответствии с принципами свободного воспитания нами были использованы тест цветового выбора Люшера (Джос В. В., 1990), методика эмоционально-цветовой аналогии Лутошкина А. Н., 1988), программированное наблюдение, проективная методика "Фантастический автопортрет первоклассника" (Кондратенко Л. А., 1990).

Диагностика степени выраженности и динамики уровня личностной тревожности осуществлялась с помощью шкал Г. Спилберга и Дж. Тейлора.

Диагностика уровня самооценки и ее динамика осуществлялась с помощью методики Дембо - Рубинштейна и методики экспериментального исследования самооценки личности.

Исследование проводилось в младших (2 классы), средних и старших классах ряда школ Кировского, Октябрьского районов г. Самары.

Всего в исследовании приняло участие 150 учащихся (58 человек из младших классов, 49 человек из средних классов, 43 человека из старших классов).

Ситуативная тревожность измерялась непосредственно в процессе воспитательных событий. Уровень самооценки и диспозиционной тревожности определялся в начале и в конце эксперимента. Через месяц после окончания эксперимента проводилось контрольное исследование уровня самооценки и диспозиционной тревожности.

Для оценки статистической достоверности полученных результатов использовался критерий χ^2 ("хи-квадрат").

В ходе эксперимента нами были получены следующие результаты.

1. При организации воспитательного процесса в соответствии с принципами свободного воспитания на возрастном диапазоне, охватывающем младший школьный возраст, наблюдается увеличение ситуативной тревожности, что нашло свое отражение в увеличении в детских рисунках коли-

чества деталей, свидетельствующих о тревожном отношении к разворачивающимся событиям ($p < 0,05$).

Отсутствие управляющих воздействий со стороны педагогов приводит к нарастанию конкурентных отношений в детской группе, следствием чего является негативное изменение социально-психологических параметров детской группы: группа распадается на несколько микрогрупп, взаимодействия которых приобретают ярко выраженный конфликтный характер.

Один из принципов свободного воспитания ориентирует педагогов на отказ от требований организации нормативного поведения ребенка. Такая позиция педагога в наших экспериментах приводила к актуализации детьми негативных форм поведения. Психологические механизмы такой реакции детей на условия воспитания достаточно полно проанализированы в отечественной психологии (например, Мухина В. С., 1990). Изменение системы межличностных отношений приводило к негативной динамике эмоциональных состояний детей в ходе экспериментальных воспитательных событий. Такая динамика проявлялась в более частом использовании детьми темных тонов для выражения своего состояния в конце воспитательного события по сравнению с эмоциональным состоянием перед его началом ($p < 0,05$).

Реализация пунктов программы экспериментального исследования сопровождалась увеличением амплитуды колебаний у детей самооценки ($p < 0,05$).

Контрольное исследование уровня самооценки у детей, проведенное через месяц по окончании экспериментальной программы, обнаружило позитивную динамику уровня самооценки по сравнению с результатами, полученными на последнем этапе эксперимента ($p < 0,08$).

Существенных различий между уровнем самооценки в контрольном исследовании и уровнем самооценки перед началом экспериментальной серии обнаружено не было.

2. В подростковом возрасте переход на принципы свободного воспитания при организации воспитательного процесса приводит к увеличению проявлений негативных форм поведения: различные формы проявления агрессии, конфликтность (самоутверждение за чужой счет), стремление к самоизоляции и т. п. Актуализация конкретных негативных тенденций в поведении обусловлена, на наш взгляд, индивидуальными особенностями подростков, так как какой-либо статистически значимой закономерности обнаружено не было.

У подростков в ситуации отсутствия управляющих и организующих воздействий педагога, направленных на "удержание" цели совместной деятельности, наблюдается повышение ситуативной тревожности ($p < 0,05$) и отрицательная динамика эмоциональных состояний ($p < 0,05$).

У подростков с высоким социально-психологическим статусом (социометрические "звезды") наблюдается (статистически не значимое) повышение самооценки.

Самооценка подростков с низким социометрическим статусом, наоборот, понижалась. У подростков со средним значением социометрического статуса ситуативные колебания самооценки оказались статистически достоверными ($p < 0,05$).

3. В динамике уровня тревожности и самооценки у учащихся старших классов каких-либо статистически достоверных результатов обнаружено не было.

Вместе с тем необходимо отметить, что в экспериментальной ситуации значительно снижалась эффективность и продуктивность совместной деятельности. Отсутствие цели воспитательного мероприятия, которая выражала бы лично значимый для каждого ученика результат, становилось препятствием на пути организации эффективной совместной деятельности.

Анализ полученных результатов позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Организация воспитательного процесса в соответствии с принципами свободного воспитания в младшем школьном возрасте приводит к тому, что у детей оказывается недостаточно удовлетворенной одна из основных социальных потребностей этого возраста - признание и общение со значимым взрослым.

2. Низкая включенность и активность педагога переживаются детьми как ситуация неопределенности, что приводит к нарастанию у детей ситуативной тревожности.

3. Следствием увеличения показателей ситуативной тревожности является негативная динамика самооценки и ухудшение эмоциональных состояний детей.

4. В условиях отсутствия активной позиции педагога дети младшего школьного возраста актуализируют более простые с точки зрения эмоциональной и когнитивной организации формы поведения.

5. Ситуативная тревожность, возникающая в условиях свободного воспитания, и на снятие которой направлены актуализируемые детьми фор-

мы поведения, являются базовым механизмом возникновения негативных тенденций развития личности в младшем школьном и в подростковом возрасте.

6. Низкая интенсивность педагогических воздействий, направленных на формирование целей совместной деятельности в условиях массовых воспитательных мероприятий, снижает стабильность самооценки у детей подросткового возраста.

7. Независимо от исходного уровня и степени адекватности самооценки у детей подросткового возраста при переходе к организации педагогического процесса в соответствии с принципами свободного воспитания наблюдается снижение адекватности самооценки.

8. Наиболее уязвимым для возможных негативных последствий, возникающих в системе свободного воспитания, является младший школьный возраст.

ГЛАВА IV. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

§ 1. Теоретико-методические и содержательные аспекты теории свободного воспитания как основа построения учебно-воспитательного процесса в школе.

Известно, что воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества; в быт, в общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, создателями собственного счастья. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений (133; 9).

Среди характеристик воспитания как общественного явления наиболее полной нам представляется та, что дана в работах Б. Т. Лихачева. Так, он отмечает, что воспитание характеризуется следующими основными чертами, выражающими его сущность:

а) воспитание возникло из практической потребности приспособления, приобщения подрастающих поколений к условиям общественной жизни и производства, замены ими стареющих и выбывающих из жизни поколений. В результате дети, становясь взрослыми, обеспечивают собственную жизнь и жизнь утрачивающих способность к труду старших поколений;

б) воспитание – категория вечная, необходимая и общая. Оно появляется вместе с возникновением человеческого общества и существует, пока живет само общество. Оно необходимо потому, что является одним из важнейших средств обеспечения существования и преемственности общества, подготовки его производительных сил и развития человека. Категория воспитания общая. В ней отражаются закономерные взаимозависимости и взаимосвязи этого явления с другими общественными явлениями. Воспитание включает в себя как часть в целое обучение и образование человека;

в) воспитание на каждом этапе общественно-исторического развития, по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер. Оно обусловлено характером и организацией жизни общества и потому отражает общественные противоречия своего времени. В классовом

обществе коренные тенденции воспитания детей различных классов, слоев, групп порой противоположны;

г) воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими основных элементов социального опыта, в процессе и результате вовлечения их старшим поколением в общественные отношения, систему общения и общественно-необходимую деятельность. Общественные отношения и взаимоотношения, воздействия и взаимодействия, в которые вступают между собой взрослые и дети, всегда являются воспитательными или воспитывающими, независимо от степени их осознания как взрослыми, так и детьми. В самой общей форме эти взаимоотношения направлены на обеспечение жизни, здоровья и питания детей, определение их места в обществе и состояния их духа. По мере того, как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели формирования у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогическими, сознательно целенаправленными (133;10).

Нельзя не согласиться с тем, что на основе осознания взрослыми основных черт воспитания как общественного явления в обществе возникает стремление к сознательному и целенаправленному использованию законов воспитания в интересах детей и общества. Старшие поколения сознательно обращаются к обобщению опыта воспитательных отношений, к изучению проявляющихся в нем тенденций, связей, законов, к использованию их в целях формирования личности.

Итак, будучи общественным явлением, воспитание необходимо как способ обеспечения жизни общества и индивида; оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; основным критерием его осуществления, реализации является степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни.

Воспитание связано с производительными силами, экономическим базисом общества, языком как средством педагогического общения, как средством педагогического процесса познания и развития, как средством педагогического выражения и самовыражения, педагогической организации, воздействия и взаимодействия, как средством изучения детей. Наконец, на воспитание оказывают воздействие формы общественного сознания: политика, мораль или нравственность, право, наука, искусство, религия. На воспитание оказывают влияние антиобщественное сознание, которое складывается под влиянием пережитков, кризисных явлений в экономике,

духовной жизни общества, пропаганды насилия, преступной романтики, секса, распушенности (130;15).

Исходя из вышеназванных методологических основ воспитания, мы рассматриваем свободное воспитание в первую очередь как создание условий для свободного развития личности.

В связи с этим развитие личности может быть понято не только как прямое опосредование отношений ребенка с миром, но и опосредование опосредования.

В данном случае имеется в виду способность ребенка осознавать меру и степень отклонения от существующего образца и строить свое поведение в зависимости от степени этого осознания. Развитие такой способности есть развитие ответственности в ее психологическом смысле. Педагогическая интерпретация категории ответственности делает ее ключевым понятием теории свободного воспитания. Поэтому содержательным аспектом свободного воспитания, по нашему мнению, можно считать воспитание ответственности.

Мы принимаем научное обоснование проблемы ответственности в социальной философии, которая связывает ответственность личности с экономическими и социальными условиями, то есть решает вопрос о социальной детерминированности человеческих поступков на основе диалектического понимания истории, соотношения бытия и сознания.

Социально-философский анализ общественно-исторического процесса раскрывает диалектику свободы и необходимости как единства противоположностей. Необходимость становится свободной в процессе познания людьми законов природы, законов общественного развития и практического их использования. Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей. Это относится к законам внешней природы, и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека, - два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности (К. Маркс).

В современной литературе категория ответственности анализируется в различных ее аспектах - философском, социологическом, этическом, правовом. Наиболее глубоко она изучена как категория этики и права.

Ответственность рассматривается как интегральное понятие, проявляющее свою сущность во всех сферах отношения общества и личности, а не только в узкой области морали и права.

Оно отражает не какой-то определенный, ограниченный аспект связи между личностью и обществом, а выражает эту связь интегрально, с точки зрения связи личности и общества в данный исторический период.

Ответственность как неизбежный продукт и необходимое условие взаимного развития личности и общества возникает в доклассовом обществе, когда сложилась родо-племенная общность людей.

Человек не может существовать вне общества. В свою очередь, общество есть "продукт взаимодействия людей".

На известной, весьма ранней ступени развития общества, возникает потребность охватить общим правилом повторяющиеся изо дня в день акты производства, распределения и обмена продуктов и позаботиться о том, чтобы отдельный человек подчинился общим условиям производства и обмена (Ф. Энгельс). Из этой необходимости подчинения индивида общему целому и вытекает его ответственность, которая вначале регламентируется только обычаями, привычками, традициями, а затем и законом. Она выступает как регулятор поведения индивида в обществе и проявляется в различных измерениях: как ограничитель действий, предполагая наказание за нарушение норм и правил, и как активное отношение человека к действительности, что проявляется по-разному, в зависимости от уровня развития общества, его производительных сил, социально-политической и экономической структуры.

Предпосылкой и определенным условием появления ответственности выступает возникновение морали как системы обычаев, регламентировавших поведение индивидов в любой социально значимой ситуации.

Появление права обусловлено тем, что на определенном этапе развития общества, а именно при его классовом разделении, нормы доклассового общества уже не в состоянии регулировать отношения между людьми. Возникшие в условиях примитивного общения, деятельности, эти нормы перестали служить достаточно эффективным регулятором в системе сложившихся антагонистических отношений.

В единстве своих ограничивающей и стимулирующей функций ответственность становится регулятором поведения людей в процессе их деятельности, взаимоотношений личности и общества и одновременно фиксирует определенное социальное качество личности.

Социальная ответственность личности, как известно, может проявляться на различных уровнях: и стихийно, даже эмпирически, когда ви-

дятся лишь временные, ближайшие цели, которые осознаются прежде всего в рамках обыденного сознания, и на высшем уровне, когда в основе проявления ответственности лежит осознание своих коренных интересов и вытекающих из них социальных последствий. Такое осознание само по себе не приходит. Оно - результат внесения теоретической мысли, воспитания.

Социальная ответственность личности проявляется в различных формах: правовой, экономической, политической, моральной, профессиональной и др.

Но поскольку все общественные отношения взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, при определяющем влиянии экономических, то ответственность в каждой из форм не выступает в чистом виде. Например, в политической ответственности всегда присутствуют элементы правовой, в правовой - элементы моральной, экономическая часто принимает форму имущественно-правовой и т. д.

Во всех перечисленных выше формах социальной ответственности во взаимодействии норм поведения, экономического, политического, морального, правового, профессионального характера в наше время должны реализовываться те требования, которые объективно связаны между собой единными коренными социальными интересами и субъективно должны воплощаться во всей системе воспитания свободной, ответственной личности.

Воспитание ответственности у школьников специфично. Специфика эта заключается в том, что то содержание, которое отражает усваиваемое учащимися понятие ответственности, постепенно развивается. От ответственности за себя, за класс, школьник продвигается к ответственности за общество, за эпоху, за историю.

Следует также учесть, что развитие у учащегося понимания ответственности как особого рода отношения к себе, людям, своей деятельности и т. д. наполняется, обогащается усвоением круга значения ответственности как категории, как обобщенного понятия, вступающего в связи с другими категориями.

Эта категория, вызванная к жизни потребностями практики, морального сознания общества и всего человечества на протяжении долгого исторического пути, шлифованная научной мыслью многих поколений ученых, рассматривается наукой этикой. Эта категория обладает мировоззренческими функциями, т. к. она в принципе ориентирует человека в мире ценностей очень широкого диапазона.

Суть педагогической проблемы формирования ответственности заключается в том, чтобы учащиеся осознавали значение ответственности, могли и умели быть ответственными. Следовательно, необходимо предоставление им таких ценно деятельностей, чтобы у них формировались знания, умения, навыки быть ответственными. Следовательно, необходимо, чтобы они осознали, что каждое общество имеет свою систему ответственной зависимости, соответствующую его идеологическим и экономическим отношениям, что отношения ответственной зависимости определяются единством общих и личных интересов.

Круг значений понятия "ответственность", а, следовательно, и содержание реальности, которую отражает эта категория, выступает более реально, если проанализировать, в связи с какими понятиями наиболее часто анализируется эта категория. Как показывает анализ источников, наиболее часто это понятие употребляется в связи с такими категориями, как "долг", "долженствование", "цель", "целеполагание", "свобода", "совесть".

Данные категории отражают существеннейшие регуляторные механизмы человеческого поведения и деятельности. В них также отражены и механизмы ориентирования, интегрирования, познания и преобразования действительности человеком.

Так, развитое представление о долге, сформированные умения и навыки практической реализации того, что понимается учащимися под должным, обуславливает более активное, более продуктивное развитие таких учащихся. Здесь достигается двоякий эффект: через полноту осознания должного учащимися постигается суть требований и ожиданий общества, предъявляемых к личности. В то же время эти требования вызваны объективной потребностью общества в том, чтобы личность обладала определенными, достаточно высокими возможностями и способностями к деятельности. В органическое сочетание возможностей и способностей, конечно же, входит и ответственность. Таким образом, строгое суждение об определении, что такое ответственность, позволяет эффективнее ее формировать.

Понятием ответственность обуславливается более узкое понятие: "моральная ответственность", которая рассматривается в философии и педагогике в узком и широком смысле. Узкий смысл данного понятия - это те последствия, которые получает поступок, противоречащий требованиям общественной морали путем его оценки и моральных санкций со стороны общественного мнения. В этом плане моральная ответственность означает ответную реакцию общества или социальной группы вследствие нарушения

одним из членов целостности системы нравственных отношений, внесение в нее элемента дезорганизации. Основу морального действия составляет свобода выбора, т. е. способность индивида сознательно осуществить выбор своего поступка, как соответствующего, так и противоречащего нравственным ценностям и нормам его социальной среды. Существенной стороной ответственности является не только наличие аморального действия, но и соответствующего умысла, вины, что непременно должно предполагать наличие аморального мотива самим действующим субъектом. Без этого момента, как правило, не может быть и ответственности индивида. Формировать ответственность можно только при условии, что этот процесс осуществляется не только методами нравственного воспитания, но и при соблюдении важного педагогического условия: включении учащихся в деятельность, которая способствует осознанию ими ситуации выбора. Ученики не только должны быть ответственными, они должны осознавать возможность разного уровня исполнения и ориентироваться на высший - социально ценный уровень.

Что значит высокий уровень ответственности?

По нашему мнению, это:

- четкое знание детьми своих конкретных учебных, трудовых, общественных обязанностей;
- глубокая убежденность в необходимости выполнения своих обязанностей, т. е. ясная и твердая уверенность, что этого требуют личные интересы, интересы общества;
- высокое чувство долга, т. е. переживание человеком и коллективом общественных интересов и своего отношения к ним;
- положительное отношение к формированию необходимых для ответственности качеств: решительности, выдержки, настойчивости в преодолении препятствий;
- высокая организованность и сознательная дисциплина;
- сознательное и активное участие в деятельности на благо общества, благо своей семьи;
- привычка ответственного поведения, которое формируется на основе убеждения и чувства ответственности в процессе постоянного ответственного поведения - в общественно полезной, учебной деятельности.

Каждое поколение людей входит в сознательную жизнь, имея определенные условия. Сегодня специфика этих условий включает противоречие: желания молодежи намного превосходят ее возможности. Эти возможности в

наши дни ограничивает общество. Ограничение возможностей лежит и в сфере умений и навыков молодежи, в минимуме положительного социального опыта.

На время взросления современной молодежи выпал кризисный этап в жизни нашего общества. Молодежь получает слишком маленькие возможности для проявления своих наклонностей и интересов. Кроме того, никогда раньше молодежи не приходилось вступать в такое количество контактов с другими людьми, группами, коллективами, сочетать свои действия с большим числом явлений, событий, требований, как сейчас.

В то же время, приобретая постепенно, с достижением определенного возраста, одно за другим разнообразные права, расширяя диапазон своих поступков, молодые люди должны соответственно принимать на себя ответственность за свое поведение.

Перед ними диалектика возможностей реализации права, условий, предпосылок, идеалов, жизненного плана и необходимости соблюдения определенных законов, норм, правил и одновременно обязанность быть та-ким-то, быть там-то, делать то и т. д.

Когда не вырабатывается практика ответственного поведения по отношению к другим, школьник оказывается неспособным предвидеть результаты своей деятельности и поведения и поступать в соответствии с интересами коллектива, общества, собственными интересами. Между знанием и поведением - большая дистанция, но связь между формированием чувства ответственности и поведением тесна: они обуславливают друг друга. Это означает, что одного знания "должного" мало для "должного" поведения. Однако, чем глубже усвоены моральные требования общества, чем выше уровень морального сознания, чем прочнее убеждения, тем прочнее единство представлений и поступков, т. к. ожидаемое обществом поведение становится привычкой, внутренней потребностью. Лучший путь воспитания ответственности у человека - это предоставление ему этой ответственности.

На наш взгляд, критерий соответствия ситуации ее цели - воспитанию ответственности у учащегося - это предоставление ученику выбора для принятия решения, т. е. свободы.

Следующая особенность процесса формирования ответственности у школьников состоит в том, что учащийся может стать субъектом этого процесса тогда, когда его слово не расходится с делом. Сложность реализации этого требования состоит в том, что формирование данного качества у школьника требует наличия такового у учителя и родителей.

Когда говорят о таких процессах, как формирование ответственности, то исходят из того, что это интегративный процесс. В него включается масса других подпроцессов. При реализации, разворачивании этого процесса обязательно разрешается какое-то противоречие. С точки зрения формирования ответственности важно выяснить, какое противоречие разрешается, имеет место в данном случае. Противоречия могут быть следующими: в момент принятия решения учащийся может предпочесть неверный вариант. Таким образом, он объективно может поступить противоречиво относительно нормы, в соответствии с которой и был произведен выбор.

Нормы выступают как приемлемые, социально допустимые образцы, эталоны, модели. Человек (ребенок, ученик) обязательно должен знать, что существует общественный закон, норма.

Хотя общественные эталоны существуют в любой деятельности, существуют и отклонения от этого канона, например, негативное отношение к каким-то ценностям, пьянство, хулиганство.

В результате он будет достаточно вооружен пониманием того, что есть что. Кроме того, когда явление как-то обозначено, следовательно, оно соотносено с другими явлениями, перестает играть самодовлеющую роль.

Это означает, что у учащегося активизируются, во-первых, аналитические механизмы, способности, во-вторых, ученик становится по адресу к явлению, которое он уже обозначил, в определенную позицию наблюдателя. Выбор должен осуществляться таким образом, чтобы ученик был знаком с нормой, с отклонением от нормы, с классом вещей, которые обозначены как отклонения от нормы, т.е. следствиями и причинами. В результате у учащихся формируется невосприимчивость к отрицательным, негативным явлениям.

Зная норму, ученик может диалектически относиться к ней: сознавать, что норма не устоялась, что она подвижна.

Индивидуальное проектирование, осознаваемое как самовоспитание, как жизненный план, осуществляется в движении от нормы к идеалу, и, вероятно, чувство ответственности развивается как раз на оси: норма - идеал, потому что человек должен принимать решения, ориентируясь не на то, как все, а на то, как должно, как следует, как лучше, понимая, что его развитие лежит в следовании идеалу, а не только норме.

Как отмечалось выше, ответственность - категория историческая, следовательно, объектом приложения ответственности выступают все новые и новые сферы межличностных, деловых, общественных отношений. Само усложнение, увеличение объекта ответственности диктует необходимость каждый раз более актуального, нежели предшествующий, подхода к формированию ответственности. Относительно сегодняшнего дня достаточно своевременным выступает обращение к феномену так называемой престижности.

Когда учащийся осознает, что наличие ответственности в структуре его личности повышает его статус в микросреде, в группе, в обществе, то престижность наличия в фактуре личности такой черты, как престижность повышается. В динамике групповых ценностей коллективов школьников ответственность имеет большое значение. опора на это явление может стать воспитательным средством в том, чтобы сделать формирование ответственности (осознанное, культурное, осуществляемое в пределах между нормой и идеалом) достаточно притягательным для молодых.

Дело в том, что одна из черт современных школьников - обязательное внимание, наличие установки, момента ориентации на престижность. И если ответственность престижна в каком-либо коллективе, то на основании сформированной ответственности можно воспитать другие качества, и при развитии ответственности опираться на более ценные общественные механизмы, нежели престиж.

Сам по себе он нейтрален; положительно или отрицательно то, какие процессы в обществе подкрепляются феноменом престижа, а какие гасятся или ослабляются.

Относительно престижности ответственности следует иметь в виду, почему она престижна, престижность самой ответственности, вероятнее всего, правомерно обсуждать в контексте деятельностного подхода к формированию ответственности, т. е. какая деятельность, при каких условиях, факторах и при задействовании каких механизмов дает нам такой продукт (продукт не собственно деятельности, а продукт формирования у человека такой черты как ответственность).

Периодическая акцентуация проблемы формирования ответственности школьников в педагогической среде несомненно повысила бы культуру представлений о важнейшем качестве личности, поскольку и доброта, и коллективизм, и патриотизм, и другие базисные качества личности являются для школьников достаточно абстрактными представлениями, если у них не сформировано концептуальное и чувственное отношение к действительности, к своей и чужой свободе с позиций ответственности.

§ 2. Противоречия процесса свободного воспитания.

С философской точки зрения, для развития любого процесса характерна борьба противоречивых тенденций, их обострение и разрешение, переход к тождеству. Процесс свободного воспитания также подчиняется этому закону.

В педагогической литературе неоднократно рассматривались противоречия, присущие процессу воспитания, формирования нравственных убеждений.

Э. И. Моносзон выделял противоречия (151) между внешними воздействиями и уже сложившейся внутренней позицией ученика, между предъявляемыми ему требованиями педагога и уровнем готовности к их выполнению, между субъективно и объективно значимым для ребенка и нейтральным в его знаниях и опыте.

Э. И. Васильева (35) считает, что основным в учебно-воспитательном процессе является противоречие между усложняющимися целями и задачами и достигнутым уровнем обученности. Оно распадается на ряд частных: между новой познавательной задачей и уровнем интеллектуальной подготовленности к ее решению; новыми формами, методами и сложившимися способами познавательной деятельности ученика; между нормативными знаниями и способами поведения и т. д.

И. С. Марьенко (146) выделяет противоречия между личным опытом поведения и требованиями общества; нравственными знаниями и практикой поведения; намерениями и исполнением желаний; знанием и незнанием норм поведения.

Положительное значение такого выделения бесспорно, но констатация их наличия и утверждение, что они выступают движущей силой учебно-воспитательного процесса, являются недостаточными, т. к. диалектика есть изучение противоречий внутренних, существенных, необходимых. Очевидно, движущими силами учебно-воспитательного процесса также являются не любые из множества имеющихся в нем противоречий, а существенные, определяющие его самодвижение на основе раздвоения единого и взаимодействия противоположных начал. Это в полной мере относится и к противоречиям процесса свободного воспитания.

Такая попытка была предпринята М. А. Даниловым (180), который сформулировал основное противоречие учебного процесса: между выдвигаемыми в

ходе обучения познавательными и практическим задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития.

Но здесь следует, вероятно, учесть, что фактически процесс является не просто учебным, а учебно-воспитательным, поэтому его движущей силой является не одно, а по крайней мере - два основных противоречия, т.е. помимо названного существует еще противоречие между организацией усвоения объективно значимых идей из содержания обучения и воспитания и свободой ученика, т.е. выработкой субъективно значимых взглядов субъекта. С психологической точки зрения - это противоречие между познавательной и аффективной сторонами учебно-воспитательной деятельности, с идеологической - между его информационным и пропагандистским аспектами, с лингвистической - между значением и смыслом изучаемого содержания.

Наиболее полный анализ противоречий как источника и движущей силы воспитания проделан в работах последнего времени (61; 69; 110; 132; 133). Воспитание в этих работах рассматривается как органическая часть всей общественной жизни. Вместе с тем, воспитание обладает собственными, специфическими, присущими только ему противоречиями. К числу таких противоречий, отражаемых воспитанием, относится основное общественное противоречие, возникающее в результате сдерживания развития производительных сил закосневшими и устаревшими производственными отношениями. Это противоречие представляется в общественном воспитании в виде упрощения консервативных подходов к подготовке подрастающего поколения. Организация общественной жизни и подготовки производительных сил в нашем обществе на основе исключительно государственной собственности привела к сдерживанию роста производства. Абсолютизация государственной собственности и плановости часто сковывала активность и инициативу творческой личности. В системе народного образования это выразилось в ее некоторой формализации и единообразии содержания, форм и методов (133; 15-16).

Другое противоречие воспитания возникает на стыке требований жизни и уровня готовности детей к участию в общественной жизни и производстве. Осмысление требований жизни, приведение содержания и организации воспитания в соответствие с этими требованиями запаздывает, задерживается, отстает от бурного роста научно-технического прогресса. По мере углубления этого противоречия необходимо своевременно подмечать и устранять возникающие консервативные явления, мешающие прог-

рессивной подготовке подрастающих поколений. Его разрешение требует ритмичного и систематического обновления содержания воспитания и обучения в соответствии с требованиями организации жизни и методов воспитания и обучения. Это есть противоречие между новыми условиями общественной жизни и устаревающими способами подготовки к ней (133; 16).

Следующее противоречие воспитания образуется между огромными, неограниченными возможностями развития человеческой природы, заложенными в ней потенциальными природными силами и ограничивающими, обуславливающими, программирующими это развитие условиями социальной жизни общества...

Демократическое общество по мере развития материально-технической базы, совершенствования всего многообразия общественных отношений, создает реальные условия одновременного развития каждой человеческой личности в соответствии с требованиями общественной жизни и относительно заложенных в ней природных сил, дарований, задатков.

И, наконец, еще одно противоречие воспитания - между активно-деятельностной природой ребенка, его стремлением к участию в общественной жизни, деятельности, многообразных отношениях, общении и недостатком опыта, знаний, умений и навыков для реального, действенного участия в жизненном процессе, его природной и социальной незрелостью. Это противоречие является реальной движущей силой, стимулом для детей к познанию, к активному участию в воспитательном процессе. Оно обуславливает положение ребенка в образовательной, воспитательной подготовке к участию в жизни общества не только как объекта, но и субъекта воспитательного взаимодействия (133; 16-17).

Лишь исходя из такого понимания противоречий учебно-воспитательного процесса можно подойти к рассмотрению противоречий более узкого процесса - свободного воспитания. Этот процесс представляет собой открытую для внешних воздействий систему; ее участники (преподаватели, ученики, общественники, члены неформальных объединений) находятся как "внутри" процесса, так и во взаимодействии с социальной средой, поэтому движение процесса зависит от разрешения как его внутренних, так и внешних противоречий.

Противоречия свободного воспитания могут рассматриваться с трех точек зрения:

1. Свободное воспитание как обеспечение, "обслуживание" избыточной чрезмерности выбора.

2. Свободное воспитание как непрерывное опредмечивание спонтанной импульсивности ребенка.

3. Свободное воспитание как подчинение культуры природосообразному в ребенке, т. е. изначально принятой априорной непорочности ребенка.

И в связи с этим главным противоречием является осознание бинарной оппозиции свободы и необходимости в процессе столкновения "сотворенной" и "творимой" логики (Гегель).

Противоречие заключается в самой постановке вопроса: "свободное" - с одной стороны, и "воспитание" - т. е. внешнее воздействие, внешнее управление - с другой. Свобода в этом случае может пониматься либо как:

- избыточность, чрезмерность в количестве вариантов выбора актуального поведения (прав больше возможностей);

- спонтанность, импульсивность, случайность (т. е. непредсказуемость, неалгоритмичность) психических проявлений, т. е. неосознанность, непонятность, "непостижимость" закономерного;

- естественность, непосредственность его, т. е. принятие таким, каков он есть со всеми его природными предрасположениями.

В первом случае воспитание сводится к обеспечению, своеобразному "обслуживанию" избыточных степеней свободы, т. е. предоставлению прав, превосходящих возможности ребенка, однако не исключающих меры предосторожности и обеспечения безопасности процесса.

Развитие ребенка происходит здесь в процессе непрерывного многовариантного выбора с его стороны, активного участия в дополнении или преобразовании ситуации и анализе результатов. Педагог (взрослый) предоставляет выбор, обеспечивает безопасность ребенка, помогает анализировать последствия, что создает у ребенка ответственное отношение к последующим выборам.

Противоречием воспитательного процесса "избыточных условий" (прав больше возможностей) выступает необходимость выбирать между различным (столкновение критериев выбора) и необходимостью в адекватной оценке - анализе последствий, т. е. изменении своего отношения к действительности.

В случае импульсивности и спонтанности роль воспитания изменяется. Она заключается уже не в предоставлении избыточных выборов, а в опредмечивании спонтанного импульса ребенка, и в дальнейшем - преобразовании неупорядоченных импульсов в творчески преобразующую деятельность как предметов, условий, так и самого субъекта. Воспитание - как упоря-

дочивание импульсов ребенка в преобразующем деятельностном их приложении. Главным противоречием данного процесса будет столкновение "слитного" единого спонтанного импульса и дискретного его приложения в предметно-деятельностном творчестве.

В третьем случае, когда свобода ребенка принимается как свобода природной предрасположенности, она несет в себе следы религиозной софистики, поскольку в данном случае необходимо предположить, что ребенок хорош изначально, такой, какой он есть, и только общество портит его, делает плохим. Не мешая ему, более того - помогая ему проявлять все свои склонности, общество может обеспечить ему свободное воспитание, воспитание без принуждения, реализацию того, что он хочет. Однако, в данном случае приходится изначально предположить, что ребенок не может хотеть плохого и опасного.

И тогда противоречием процесса воспитания будет являться противоречие между природным и культурным (сверхприродным, общественным), а процесс воспитания будет сводиться к окультуриванию природного и к природосообразности культурного, т.е. процессу непрерывного их взаимосогласования и согласования.

Однако, и в первом, и во втором, и в третьем случае можно говорить о свободе лишь тогда, когда она осознаваема человеком, если же она не осознаваема, то вести речь о свободе бессмысленно. И так во всех случаях сохраняется общее: что процесс свободного воспитания - это процесс постепенного осознания свободы. Осознанная свобода может существовать только как бинарная оппозиция необходимости, таким образом, процесс осознания свободы - это и процесс осознания необходимости.

Таким образом, главное противоречие свободного воспитания - это противоречие свободы и необходимости в процессе их осознания, но поскольку возникают обстоятельства большей или меньшей осознанности, то движущим противоречием становится процесс изменения ребенка от меньшей осознанности свободы и необходимости к большей, от неполной - ко все более полной. Или, как писал Гегель, от уже "сотворенной" логики к другой "сотворенной логике" через столкновение первой "сотворенной" с так называемой "творимой".

В свободном воспитании противоположности находятся в состоянии взаимозависимости, взаимообусловленности: знание (интеллектуальная сторона) и отношение (аффективная) сторона; преподавание, учение, воздействие со стороны воспитателя и саморегуляция со стороны воспитанни-

ка; созерцание и готовность к действию. Все это в свободном воспитании не существует одно без другого, составляет единство противоположностей.

Игнорирование одного из противоположных начал прерывает процесс свободного воспитания, вне объективно достоверного знания о свободе, оно переходит в иной вид отношения - мнение, но вне отношения объективное знание о свободе становится нейтральной для ученика информацией; вне интеллектуального обоснования необходимая для свободного воспитания готовность к действию становится привычкой, но вне такой готовности все убеждения становятся абстрактным содержанием; вне действия готовность к нему не возникает; вместе с тем действие находится за пределом свободы как феномена сознания; вне утверждения имеющееся в свободном воспитании отрицание есть негативизм, но вне отрицания свободное воспитание приобретает догматический характер; вне самостоятельных действий ученика имеющийся в свободном воспитании элемент агитации педагога превращается во внушение, но вне агитации воспитателя свободная деятельность воспитанника может утратить идеологическую направленность. Эти противоположности на определенной ступени свободного воспитания становятся тождеством, т. е. происходит достижение их органического единства и взаимное отрицание: и знание и отношение преобразуются, синтезируются в новообразование, не являющееся ни тем ни другим, и одновременно и тем и другим - т. е. свободой ребенка.

Смена этапов в процессе свободного воспитания подчиняется диалектическому закону отрицания отрицания.

Итогом данного процесса для педагога является достижение готовности ученика к предстоящей деятельности, жизни. Однако, с какого-то момента готовность как этап отрицает себя, т. к. за ним следуют этапы реализации замысла.

На начальном этапе процесса свободного воспитания, когда у воспитанника пробуждается первоначальное мнение о нем и возникает общее представление о свободе воспитания, оба эти проявления неглубоки и в целом гармонично дополняют друг друга. Однако, противоречивые тенденции уже зарождаются. Во-первых, эмоциональное начало уже несколько преобладает над интеллектуальным, во-вторых, детьми осознается недостаточность прежних знаний о своей роли, своем месте в обществе для решения новых возникших проблем.

Показ педагогом нового содержания деятельности, еще не бывшей в практике, в опыте детей, его личностного смысла для них, воспринима-

ется воспитанниками на веру; личностные оценочные суждения учащихся базируются пока на прежних знаниях и опыте, не полностью достаточных для оперирования вновь вводимыми знаниями. Это недостаточно обоснованные мнения.

На следующем этапе, где происходит углубление знаний и обоснование отношений, возникают более существенные различия между рассматриваемыми аспектами процесса свободного воспитания. Теперь на первый план выдвигается интеллектуальный аспект, т.е. овладение объективно значимыми знаниями о свободе, о себе, их детальный анализ и синтез; из-за этого происходит в какой-то степени отрицание субъективного, эмоционального аспекта и предыдущего этапа в целом, с его общим недифференцированным представлением о содержании свободы, свободного воспитания.

На следующем этапе вновь усиливается влияние эмоционального фактора, проявление субъективной значимости идей свободы. Но теперь их основой становится не позиция педагога-воспитателя, а успех в применении идей в практической разнообразной деятельности. При этом подкрепляется и интеллектуальный аспект процесса воспитания. Однако, в целом происходит отрицание предыдущего этапа с его абстрактностью и созерцательностью.

Вновь возникает тождество противоположных начал: объективной и субъективной значимости свободы, значения и смысла, познавательного и аффективного, информационной и пропагандистской сторон усвоенного воспитанниками содержания деятельности, ее ведущей идеи, т.е. становление свободного воспитания.

Помимо "межэтапных", функционируют "внутриэтапные" противоречия процесса свободного воспитания. Так, на этапе целеполагания воспитатель планирует воспитательные цели, средства, способы диагностики. Между ними существует единство противоположностей. Противоположности выражаются, в частности, в различиях между организацией воспитания и формированием отношений к свободе, а единство - в наличии их взаимопроникновения. Воспитательные способы убеждения сочетаются и различаются с дидактическими способами обучения.

Противоречия имеются и между способами контроля педагога за ходом процесса воспитания, с одной стороны, и выяснением взглядов воспитанников - с другой; между необходимостью для детей выполнять указания педагога, с одной стороны, и проявлением личностного подхода в их выражении, когда отрицательные суждения и действия, отрицая стандарт и образец, строятся, вместе с тем, на их основе.

Мы уже не говорим о возможных конфликтах между педагогом и воспитанником, сопутствующим учебно-воспитательному процессу в школе.

Вместе с тем этот процесс при отсутствии педагога становится самовоспитанием, а при отсутствии детей теряет свой смысл вообще.

Сформированная у детей приспособленность к деятельности в условиях свободного воспитания является относительным (временным) равновесием противоположностей. Но типичным для воспитанника оказывается движение, развитие навыков свободного поведения по мере накопления эмпирического опыта, нравственного становления.

Осознание педагогами противоречий процесса свободного воспитания имеет не только теоретическое, но и практическое значение: мало признавать их наличие, следует также научиться сознательно ими пользоваться, вовлекать воспитанников в противоречивые педагогические ситуации, повышая тем самым актуальность их свободной деятельности, вызывая переживания по существу свободного воспитания.

Баланс свободы и необходимости - это баланс личностной гармонии, который проявляется в состояниях свободы, открытости, любви, доверия, чувстве безопасности и т. д.

Преобладание неосознанной свободы ведет к развитию эгоизма и проявляется в поведении ребенка либо через бунт, либо через капризы.

Преобладание необходимости ведет к чувству вины или чувству страха, которые проявляются в виде самооправдания, осуждения, ухода, отрицания себя или мира. Схематично это выглядит следующим образом:

| НЕОСОЗНАННАЯ | | ОСОЗНАННАЯ | |
|---|--|--|---------------|
| свобода | необходимость | свобода | необходимость |
| ЭГО проявления: бунт, каприз, неосторожность | ЧУВСТВО ВИНЫ проявления: самооправдание, осуждение, тревожность СТРАХ проявления: беспомощность, отрицание, уход от... уход в себя | АДЕКВАТНОСТЬ (ГАРМОНИЯ) проявления: самостоятельность, сотрудничество, уверенность, сила и т. д. | |
| КОНФЛИКТ проявления: отчуждение, противостояние, затягивание, саморазрушение | | КОНФЛИКТ проявления: развитие, сотрудничество | |
| ВЕДЕТ К ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ | | ВЕДЕТ К ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ | |

И таким образом, перед педагогом встает задача конструктивного решения возникающих конфликтов, т. е. освоение "конфликтанализа".

§ 3. Технология свободного воспитания и методика организации учебно-воспитательного процесса.

Традиционная педагогика оказалась неспособной преодолеть противоречие между свободой как спонтанным, самодетерминируемым процессом развития личности и воспитанием как управлением этим процессом. Именно поэтому призывы к "диалогу в воспитании", "субъект-субъектному взаимодействию воспитателя и воспитуемого" и т.п. оказались далеки от своей практической реализации. Основная причина этого заключается, на наш взгляд, в разделении в традиционной педагогике средств и условий воспитания.

Поиск способов, преодоление противоречия между самодетерминацией развития личности и необходимостью управления этим процессом приводит к пониманию того, что средствами свободного воспитания могут быть его же собственные условия, т.е. условия свободного, спонтанного развития личности и есть средство ее воспитания. В этом принципиальное отличие свободного воспитания от воспитания в его традиционном понимании.

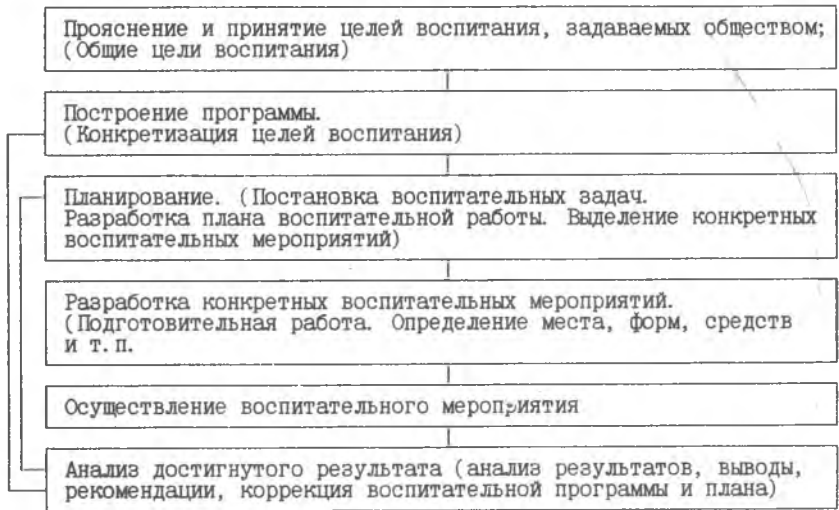
Теперь можно вновь вернуться к вопросу о сущности воспитания и попытаться дать рабочее определение свободного воспитания.

Свободное воспитание есть создание условий для свободного развития личности. При этом очевидно, что развитие личности следует понимать как уникальный способ приобщения индивида к миру Природы, Культуры, Социальных отношений и Самого себя.

Технология создания таких условий и есть технология свободного воспитания. Строго говоря, под технологией свободного воспитания следует понимать способы создания уникальной и динамичной системы условий для эффективного вхождения ребенка в универсум перечисленных выше миров, составляющих в своей целокупности то, что называется Жизнью. Воспитание становится автономизисом.

При этом движущей силой воспитания становится не противоречие между спонтанностью развития личности и необходимостью управлять им, а противоречие в природе цельного человека: человек больше себя самого (трансперсонален), потому что он меньше себя самого (субперсонален).

Построенная в соответствии с этими рассуждениями модель технологии воспитания имеет следующий вид:



Представленные схемы отражают методический уровень реализации свободного воспитания.

Методологическое обоснование технологии воспитательной работы основывается на деятельностном подходе и психологии развития личности.

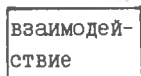
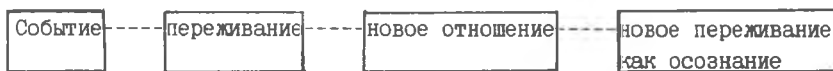
Одним из основных моментов в построении технологии воспитания является самоопределение воспитателя. Мы имеем в виду этап осознания и принятия им предельных целей свободного воспитания и ценностей его работы. Вся технология строится как обеспечение реализации именно этих целей.

Мы выделяем четыре ценности свободного воспитания, принятие которых позволит организовать воспитательный процесс как устремленный к предельным целям воспитания.

Во-первых, это установка на работу с реальными проблемами детей. Во-вторых, это работа с личностью как целостной системой, работа с цельным человеком, который является существом не только душевным, но и духовным. Третья ценность заключается в том, что для самого воспитателя его профессиональная деятельность становится условием самоактуализации, духовного и личностного роста. И, наконец, еще одна ценность свободного воспитания заключается в создании условий для развития всех форм субъектности, мыслимых в универсуме жизненных миров.

Прояснение, осознание и принятие конечных целей свободного воспитания и ценностей такой работы для педагога - это первый этап построения технологии воспитательной работы.

Последующий этап - планирование, разработка конкретных мероприятий, затем - осуществление конкретных воспитательных мероприятий (событий), анализ результата (см. схему) - есть не что иное, как событийное проявление психологического механизма воспитания как самодвижения личности. Общую схему такого механизма можно представить следующим образом:



Основой конструирования условий свободного развития личности в этой технологической цепочке является уже описанное нами противоречие между транс- и субперсональностью человека.

Нетождественность человека самому себе в указанном смысле позволяет конструировать необходимые системы условий для управления процессом развития личности в нужном направлении. В реальной педагогической практике это выглядит как создание системы дискретных параметров воспитательной ситуации и адекватное этим параметрам "прорастание" личности. Педагог работает на субличностном уровне управления процессом развития субличностных образований - сенсорного, аффективного, когнитивного опыта. Такую возможность создает "голографический" характер личности: как в каждой части голограммы есть изображение целого объекта, так в каждой части личности - вся личность целиком.

Центральное место в технологии свободного воспитания занимает идея субъект-субъектного характера взаимодействия, приводящего к коэволюции, параллельному и взаимозависимому протеканию процесса личностного роста и процесса творческой совместной деятельности в условиях воспитательного со-бытия.

Каждое воспитательное событие превращается здесь в акт личностного роста. Их точка пересечения - идентифицированная субличность. Ею - в результате идентификации - может быть любое состояние, сколь бы виртуальным она ни была. Состояния и события при этом не только принимаются и переживаются как вмещающая "меня реальность", но и авторизуются. Порождаемые такими состояниями и событиями личностные изменения неминуемо оказываются авторскими (проектируемыми).

Ввиду авторизованности возникающих воспитательных условий, задачу их картирования, т.е. разметку карты движения, первоначально берет на себя автор - воспитатель. Далее, в ходе коммуникативной конверсии субъекты воспитательного процесса реализуют в этих условиях свои собственные незавершенные или неначатые гештальты, "сквозные действия", "сверхзадачи" и т.п.

Все сказанное реализуется лишь в том случае, если сознание, воля участников воспитательного процесса удерживаются в актуальном настоящем, в "здесь" и "теперь".

Реализовать это требование можно, используя принципы психотерапевтического и психокоррекционного воздействия.

Таким образом, инвариантность психодинамических преобразований на микроструктурном уровне - и есть операциональная сторона технологии

свободного воспитания. Именно она, а не твердость структурных связей и задает устойчивость, цельность и самодетерминированность личного бытия в воспитательном пространстве.

Технология свободного воспитания неизбежно включает в себя знание теории и методики воспитания, психологии и социологии, при этом всегда с учетом конкретного времени, места, текущей и стратегической задачи.

Строго говоря, под технологией свободного воспитания в узком смысле следует понимать систему средств воздействия и управления развитием личности и группы. При этом каждому отдельному "воспитательному средству" соответствует вполне определенная воспитательная цель. Организационно-психологическая сущность технологии свободного воспитания заключается в том, чтобы поставить в центр своей деятельности и постоянно удерживать в фокусе своего внимания три момента: задачу, группу, личность.

Задача предполагает ответы на следующие вопросы: что группа хочет делать? Как она это будет делать? Какие существуют для этого возможности? Какие средства, какая база понадобятся для решения задачи?

Группа формируется на основе общего интереса. Успех каждого действия зависит прежде всего от того, насколько его участники прониклись самой идеей, замыслом дела. У всех членов группы должно быть такое чувство, что они - главные участники мероприятия.

Заинтересованность каждого участника идеей мероприятия - именно в этом заключается одна из важнейших задач руководителя. Он разделяет свою ответственность с остальными членами группы и не принимает индивидуальных решений. В результате у группы формируется групповая ответственность за результаты совместной деятельности. И группа превращается из объекта воспитательного воздействия в субъект воспитательного процесса.

Личность. Каждый член группы должен точно знать, что надо делать, и, по возможности, иметь представление о том, почему это надо делать, что в первую очередь зависит от личного контакта руководителя группы с каждым ее участником.

Итак, каждое действие должно быть проанализировано с четырех позиций: была ли ясна задача, хорошо ли она была спланирована и воплощена ли в жизнь? Прониклась ли ею группа и была ли у группы мотивация? Действительно ли это была совместная работа группы? Каждый ли ее участник твердо знал свои обязанности?

Однако, воспитательное мастерство не исчерпывается только технологической оснащенностью, оно включает в себя стилевые особенности деятельности, личностные особенности воспитателя и т. д. Мы не случайно заостряем внимание на личностных особенностях руководителя - воспитателя. Несмотря на безусловный субъект-субъектный характер воспитательного процесса, активным носителем, "держателем" технологии является все тот же воспитатель. Это не уменьшает активности и роли самих детей в воспитательном процессе. Это всего лишь означает, что руководитель-воспитатель знает: "как", "что" и "зачем".

Это со всей необходимостью предполагает: иерархизацию целей воспитательного процесса; наличие в воспитательной системе рефлексивного элемента, или, по крайней мере, реализацию рефлексивной функции; деление функции субъекта воспитательного процесса на разных его уровнях; разделение функций субъекта контроля и коррекции на разных уровнях воспитательного процесса.

Основа успеха свободного воспитания - воздействие на детей через малые группы. Названная модель коммуникации работает всеобъемлюще, широко, настойчиво и надежно, устойчиво, что обуславливается структурой малой группы, ее функциями, а также численным составом. Количество членов группы зависит от социального развития ее участников, сложившейся ситуации, местности, где она действует, активности самой группы и ее замыслов.

Малая группа действует эффективно при условии соблюдения демократических принципов деятельности, что предполагает участие всех членов группы в управлении, обучении основам демократии, коллективную работу - совместное участие всех членов группы в деятельности, участие руководителя в общей работе со всеми членами группы. Личность ребенка в центре, ее комфортное существование - вот что должно быть результатом всех процессов, происходящих в ребячьей среде, группе.

Основные направления деятельности группы:

- духовное развитие, которое достигается при следующих условиях: развитии самосознания, развитии позитивного восприятия других людей, правильных отношениях с окружающим миром;

- социальное развитие, что означает определенный уровень способности к взаимодействию в группе и в ситуации "один на один", способности приходить к определенным соглашениям в социальной среде;

- интеллектуальное развитие, означающее способности индивида адекватно ориентироваться в окружающем мире и принимать в различных ситуациях наиболее правильные решения;

- физическое развитие, успехи в котором возможны лишь тогда, когда есть комплексная программа физического развития ребенка и принимаются все усилия по ее реализации, результатом чего становится выработка умений снять напряжение, релаксироваться и умений сопротивляться, сдерживаться и преодолевать. Удовлетворение от собственного здорового тела - это важнейшее условие индивидуальной активности, залог позитивного восприятия ребенком себя и бодрого функционирования живого организма.

Технология свободного воспитания включает в качестве обязательно элемента планирование работы, что представляет собой один из сложнейших этапов воспитательной работы.

Планирование включает в себя определение основных целей работы, вытекающих из задач; постановку четких и ясно сформулированных задач в рамках основных целей; выработку системы показателей работы, которые позволили бы оценить, насколько выполнены поставленные задачи; составление плана действий, где бы четко определялось, что необходимо сделать для реализации каждой задачи; оценку полученных результатов. Формы работы с детьми должны быть адекватными поставленным задачам: дискуссии, мозговые атаки, ролевые игры, видеоматериалы (подробно об этом см.: Магомедов Н. М. Воспитание без принуждения. - Самара: Самарский университет, 1994).

Свободное воспитание предполагает учет психологических, возрастных особенностей воспитанников: детей, подростков, юношей.

Основная воспитательная проблема в работе с ними заключается, в первую очередь, в различии требований, предъявляемых к детям и ко взрослым. Права и обязанности взрослого намного сложнее, нежели права и обязанности детей. К воспитанникам же часто предъявляют требования взрослых, в то время, как они живут еще в мире детства.

Психологическое чувство взрослости только начинает формироваться. Оно не возникает как данность, оно должно быть развито. У детей и особенно у подростков оно проявляется через:

- желание, чтобы взрослые относились к ним как ко взрослым;
- стремление к автономности и самостоятельности;
- отстаивание права на собственную линию поведения.

Однако это еще не взрослость, это - претензии на взрослость, для реализации которой еще нет условий, но есть пока только предпосылки. Организация таких условий и есть главное содержание процесса свободного воспитания. Основные воспитательные ошибки в работе с детьми в этом процессе связаны либо с переоценкой претензии на взрослость, которая воспринимается как сама взрослость, либо с полным игнорированием и подавлением этой претензии. Как та, так и другая ситуация часто приводят к нарастанию внешней и внутренней конфликтности, к формированию девиантного поведения, к возникновению акцентуаций характера.

Универсальное правило в процессе работы с детьми при свободном воспитании можно сформулировать так: актуальные обязанности не должны превышать актуальные возможности, актуальные права не должны быть меньше актуальных возможностей.

В чем же объективно выражается взрослость, на формирование и развитие которой должны быть направлены свободные воспитательные воздействия?

Прежде всего взрослость выражается в социально-моральной зрелости. Такая зрелость подразумевает:

- чувство долга и ответственности перед своей страной и обществом;
- чувство долга и ответственности перед самим собой за свою судьбу;
- понимание своего места в жизни;
- забота о благополучии семьи и близких;
- самоутверждение за свой счет, а не за счет других;
- чувство общности с другими людьми;
- понимание своих поступков и чувств;
- умение отвечать за свои поступки;
- чувство собственного достоинства;
- четкое понимание того, как поступить в конкретном случае.

На каждом возрастном этапе чувство взрослости развивается в своем специфическом контексте психического развития ребенка.

Рассмотрим эти особенности.

11-12 ЛЕТ. Часто своенравны и упрямы, словоохотливы, склонны к резонерству, большую часть времени проводят в движении. Эмоционально неуравновешены. Постоянное раздражение. Любознательность направлена на взаимоотношения со взрослыми. Часто дома ведут себя хуже, чем вне его. Сверстники объединяются в компании по интересам и по половому признаку. Стремление утвердить себя как личность.

12-13 ЛЕТ. Проявление снисходительности по отношению к сверстникам и взрослым. Мнение сверстников жизненно важно. Начинают понимать и ценить юмор. Эмоционально еще недостаточно зрелы. Начало развития способности к эмпатии. Для них еще легче понять теорему, чем логику человеческих чувств. Возраст первой влюбленности. Усиление интереса к сексуальной жизни.

13-14 ЛЕТ. Ориентация на внутреннюю жизнь. Склонность к задумчивости и размышлениям. Наблюдается психологическое отчуждение от родителей. Обидчивость и раздражительность. Особая чувствительность к проявлению неуважения. Появляется разборчивость в выборе друзей и подруг. Сравнение и отождествление себя с героями фильмов и книг. Большую роль играет идеал (кумир): подражание в манерах поведения, внешности, вплоть до усвоения системы ценностей.

Пытаются прятать свои чувства, боятся сильных эмоций. Появляется робость в отношениях со сверстниками.

14-15 ЛЕТ. Адаптация к ускоренному росту и созреванию. Поведение более свободное и уверенное: не так нуждаются в уединении, не так обидчивы. Характерно упорное стремление думать. Отношения со сверстниками все более и более дифференцируются, происходит постепенный отход от больших компаний.

Знание этих особенностей, их учет в организации свободного воспитания и выборе конкретных форм и средств его осуществления делает воспитательный процесс более эффективным, гибким, адресным.

Игнорирование или незнание этих особенностей приводит к серьезным ошибкам в воспитательной работе, среди которых типичными являются следующие:

- ограничение в деятельности без должных оснований;
- желание сломать волю подростка, юноши, подчинить его, навязать свою точку зрения;
- неверное разрешение конфликтов между детьми;
- требование признания правоты взрослых, претензия на обладание истиной;
- излишнее захваливание, противопоставление успехов одного успехам другого;
- избегание "трудных" вопросов подростков, юношей и порицания за "неудобные" вопросы;
- часто излишняя многословность взрослых ("нотации, чтение "морали" и т. п.).

Как же помочь подросткам, юношам преодолеть объективные трудности возраста, как установить продуктивные отношения с ними? Конечно, здесь необходимо идти от конкретного случая, но следует учесть следующее:

- четко изложить свою обеспокоенность, чтобы вас могли понять;
- показать свою готовность слушать и понимать;
- помнить, что подросток, юноша вовсе не должны следовать даваемым советам;
- не бояться признать свои ошибки и свою некомпетентность;
- помнить о существовании четких границ в отношениях с воспитанниками; каждый имеет право на личную жизнь;
- не нарушать своих обещаний.

Большое значение в технологии свободного воспитания имеет система поощрения и порицания. Мы не сторонники рассмотрения этой технологии как "диалектики кнута и пряника" - наказания и поощрения. Это было бы слишком грубым упрощением. Вместе с тем нельзя не отметить, что поощрение и наказание занимают в воспитательной технологии одно из центральных мест. Важно помнить, что функции поощрения и порицания не сводятся лишь к подкреплению положительного, социально значимого поведения и подавлению отрицательного. Да, психо-физиологической основой характера является сложная система динамических стереотипов, но человек - это не собака из лаборатории И. П. Павлова, и воспитание - это не подкрепление одних и угашение других рефлексов. Человеческая личность значительно сложнее, чем она даже представляется. Поэтому мы видим у поощрения - порицания прежде всего развивающую функцию, которая должна быть ориентирована на личность, а не на типологический уровень.

Свой развивающий характер поощрение-порицание приобретает тогда, когда оно осуществляется в соответствии с определенными правилами, придающими ему личностную ориентацию. Игнорирование этих правил приводит не просто к снижению эффективности воспитательного процесса, но и способно привести к формированию невротической личности с отклоняющимся поведением.

Итак, поощряя или наказывая, следует знать: зачем? (Не за что, а зачем?); если педагог порицает, воспитанник должен знать: за что именно: порицание не должно сопровождаться осмеянием, унижением, издевательством и т. д.; наказывается или поощряется не личность ребенка, а конкретный факт поведения; если сравнивать ребенка, то только с самим

собой (вчерашним, нынешним, завтрашним) - и только; помнить, что дети внушаемы; не забывать, что поощрение и порицание - айсберг, где видимая часть - это то, что мы говорим, а подводная - то, что думает ребенок; если есть сомнение: наказывать или нет, то вопрос решать в пользу ребенка; нельзя наказывать ребенка, если он болен или в состоянии душевной или психической травмы.

Поощрение можно рассматривать как эффективное, если оно: осуществляется независимо от настроения воспитателя; сопровождается объяснением: за что. Что именно поощряется; пропорционально затратам ребенка; обращено к мотивам ребенка и опирается на них; ориентирует не на самого себя, а на процесс, результат которого заслужил поощрения.

Поощрение неэффективно, если оно: осуществляется от случая к случаю; формально, без попытки анализа сути происшедшего; ориентировано на поощрение процесса без заинтересованности внутренней жизнью; относится к чисто формальной стороне дела; использует сравнение с достижением другого; подчеркивает значимость воспитателя в достижениях воспитанника; игнорирует творческую индивидуальность ребенка.

В свободном воспитании чрезвычайно важна роль личности воспитателя как фактора становления личности воспитанника.

Школьный возраст - пора жизни, когда психика подрастающего человека меняется динамично. Одним из определяющих факторов таких изменений является взрослый человек. Общение со взрослыми, включенность в совместную деятельность помогает воспитаннику познавать себя и других, активно включаться в социальную жизнь, формировать собственную линию поведения, способствует развитию чувства взрослости.

Взрослый - воспитатель является школьнику в качестве партнера, способного удовлетворить его потребность в автономности, самостоятельности, в праве на свою точку зрения.

Вследствие специфики школьного возраста воспитатель оказывает педагогическое воздействие не только своими интеллектуальными и педагогическими способностями, но и прежде всего личностными качествами.

Ответ на вопрос, что замечает воспитанник в процессе общения с воспитателем и что из замеченного усваивается им, а затем проявляется как его собственные личностные качества, позволил бы многое понять в сложнейшем механизме формирования личности взрослеющего человека.

К сожалению, несмотря на бесспорную научную и практическую значимость, вопрос о характере и механизмах влияния личностных особенностей

воспитателя на развитие личности воспитанников не нашел в отечественной науке всестороннего анализа. До сих пор проблема влияния личности воспитателя на воспитанника нуждается в глубоком систематическом исследовании.

Вместе с тем на основе анализа обширной психологической и педагогической литературы, освещающей особенности школьного возраста, можно предположить следующую идеальную структуру личностных качеств воспитателя.

Доверительность общения: эмоциональная вовлеченность в ситуацию, общение со школьником или группой; отношения лидерства, паритетности, ведомости.

Уверенность в себе, в своей нужности: отсутствие тревожности; не заигрывать; не "напускать" излишней строгости.

Общительность, контактность: заинтересованность в детях, в решении их проблем; поддерживающий стиль общения; энергичность и инициативность в общении; умение выслушать и понять.

Гибкость, динамичность: способность быстро переключаться с одной деятельности на другую; способность оперативно менять планы и программы; не фиксироваться на негативном и неудачах; развитие воображения.

Тактичность и деликатность: уважение к личности другого; умение хранить тайны воспитанников; деликатность в интимных вопросах.

Целеустремленность: умение четко формулировать и ставить цели и задачи; умение построить и выдержать до конца свою линию поведения; умение анализировать процесс достижения цели.

Рефлексивность: знание и понимание самого себя; понимание своих сильных и слабых сторон.

Творчество воспитателя - в поиске подхода к каждому отдельному ребенку и коллективу в целом, в выборе средств и форм воспитательного процесса, в постановке задач и планировании.

Творчество детей - в содержательной реализации намеченных мероприятий. Дети любого возраста с удовольствием будут делать то, что им предлагают, но только в том случае, если то, как они это делают, соответствует их потребностям, интересам, возрастным и индивидуальным особенностям. Это подразумевает глубокую осведомленность воспитателя в области возрастной и индивидуальной психологии.

Одно из основных условий эффективности воспитательной работы заключается в овладении умением стимулировать самовыражение у детей. Это

в первую очередь предполагает развитие таких способностей у самих воспитателей.

Творчество в воспитании - это искусство делать возможным необходимое. Во многом это искусство определяется личностными особенностями воспитателя, а не только его "технической" оснащенностью.

Работая над технологией свободного воспитания, необходимо учитывать основные характеристики психологического климата детского коллектива. Можно выделить следующие основные характеристики психологического климата детского коллектива: удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями в группе, характером отношений с воспитателем; преобладающее настроение; уровень сознательной дисциплины; сплоченность членов группы вокруг целей, ради которых группа создавалась; уровень взаимопонимания воспитателя и воспитанников, продуктивность совместной деятельности.

Вот отрывок из объяснительной записки Вити К., самовольно покинувшего детскую базу отдыха.

"... В лагере мне не нравится. Ребята часто дерутся, обзываются, угрожают друг другу. Нашему вожакому нет до нас дела. Ребята его не слушают и не хотят ничего делать из того, что он предлагает. Он все время на нас кричит и грозит, что мы больше не пойдём на озеро. Мне было в лагере неинтересно и скучно. Все время заставляют делать то, что мне не нравится. Ребята в отряде дружат только с теми, кого знают по школе или по двору..."

Анализ отрывка показывает, что ни один из приведенных пунктов не может быть оценен положительно. Психологический климат в отряде характеризуется как отрицательный. Понятно, что воспитательная работа в таком отряде и на базе отдыха может быть оценена как неэффективная.

А вот отрывок из сочинения десятиклассницы Лены М.: "Как я провела свои летние каникулы".

"... Этим летом мы ездили всем классом в лагерь труда и отдыха. К сожалению, не все ребята смогли поехать с нами, а жаль: многих своих одноклассников я узнала с неожиданной стороны. Наверное, случилось то, что мы почти все время были вместе и не давила учеба. Оказывается, наш двоечник и хулиган Вовка, от которого вся школа плачет, вовсе не "лентяй" и не "дебил", а Катя, которая всегда краснеет у доски и покрывается потом, умеет здорово петь и танцевать.

В общем, было весело и интересно. Работали мы только до обеда, поэтому времени хватало на все: игры, экскурсии, дискотеку. День казался

бесконечным, но даже когда поздно вечером Вера Михайловна заставляла нас расходиться по комнатам, делать этого не хотелось... И тогда она говорила: "Ну ладно... Но завтра подъем - в семь часов..."

В этом отрывке все показатели психологического климата характеризуются как положительные.

Понятно, что эти прямо противоположные друг другу по особенностям психологического климата группы - крайности. Несмотря на то, что все показатели психологического климата в группе тесно взаимосвязаны, чаще всего "проваленным" оказываются один или два параметра. Воспитателю важно вовремя "увидеть" ситуацию, понять, в чем дело и принять меры к ее коррекции. Сделать это можно на основе имеющихся диагностических психологических и педагогических методик.

В таблице приведен примерный перечень методик и методов, направленных на диагностику отдельных параметров психологического климата детской группы. Большинство методик не требует специальной психологической квалификации и может быть проведено силами школьных учителей и воспитателей.

| Параметр и ПК группы | Способ диагностики |
|--|--|
| Удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями в группе | <ul style="list-style-type: none"> - социометрия; - определение социометрических индексов; - анкетирование; - шкала психологической близости. |
| Преобладающее настроение | <ul style="list-style-type: none"> - методика Лутошкина; - САН; - анкетирование; |
| Сплоченность членов группы вокруг целей, ради которых группа создавалась | <ul style="list-style-type: none"> - исследование ценностных ориентаций; - методика М. Рокича; - анкетирование; - социометрия; - определение индекса групповой сплоченности |
| Уровень взаимопонимания воспитателя и воспитанников | <ul style="list-style-type: none"> - анализ стиля руководства; - конфликт-анализ; - анкетирование; - тест Томаса |
| Продуктивность совместной деятельности | <ul style="list-style-type: none"> - анализ результатов деятельности; - сравнительный анализ результатов |

Можно ли пренебречь состоянием психологического климата в группе в условиях свободного воспитания? Ответ однозначный - нет. И самочувствие ребенка в школе, и его учебная эффективность во многом определяются уровнем взаимоотношений в первичной группе. А раз так, может ли школа реализовывать свои обучающие функции без учета психологического климата в каждом классе? Опять - нет. Поэтому все, кто непосредственно "завязан" в школе на воспитательный процесс, должны уметь рефлексировать и корректировать внутригрупповые позиции учащихся, структуру внутриколлективных отношений, влияние стиля педагогического руководства на самочувствие детей.

Состояние психологического климата в группе во многом определяется характером ценностных ориентаций группы в целом, входящих в ее состав микрогрупп и отдельных членов группы.

Одним из способов регуляции ценностных ориентаций группы является изменение ее внутригрупповых отношений.

Конкретные воспитательные мероприятия начинаются с выбора и организации воспитателем общей деятельности группы. Такая деятельность, которая объединила бы всю группу, есть наиболее эффективный путь к изменению и укреплению отдельных группировок коллектива и его лидеров.

Деятельность воспитателя, направленная на изменение и коррекцию ценностных ориентаций группы имеет, как правило, длительный многоступенчатый характер. Отдельные, эпизодические мероприятия не дают стойкого эффекта.

Прежде всего воспитатель должен проанализировать состояние психологического климата в группе: взаимоотношение между группировками; наличие микрогрупп, находящихся в оппозиции к воспитателю и имеющих негативную направленность; положение каждого ребенка в группе; лидеры внутри микрогрупп; направленность социальной активности лидера микрогрупп.

Ценности данного конкретного коллектива определяют наиболее авторитетные (лидирующие) группировки.

Задача воспитателя - добиться того, чтобы группировки с наиболее высокими ценностями стали авторитетными.

Организуя в группе какую-либо постоянную деятельность (детский театр, клуб любителей домашних животных и т. п.), воспитатель должен четко понимать, кто станет ее организатором среди ребят. Она рассчитана как на утверждение старых, так и на выдвижение новых лидеров. Ими ста-

новятся те школьники, интересы и ценности которых соответствуют данной деятельности. Завоевав высокий статус в коллективе, они тем самым усиливают эти ценности в классе.

Деятельность, выдвигающая лидеров, становится значимой для группы в целом.

Деятельность, не выдвигающая своих лидеров, выполняется формально и не закрепляет положительного отношения к ценностям, лежащим в ее основе. Вот почему простые посещения театров, концертов и музеев, где от детей требуется лишь одно - прийти и уйти, не имеют существенного воспитательного значения и эффекта, независимо от того, каким, воспитательным потенциалом обладают пьеса, постановка или экспозиция сами по себе.

Если лидер группы обладает качествами, которые для данного коллектива являются привлекательными, то обеспечив лидерские позиции детям с наиболее высокими морально-интеллектуальными ценностями, мы тем самым сделаем эти ценности привлекательными для всего коллектива.

Понятно, что лидера выдвигает ситуация. Для обеспечения лидирующей позиции детям, чьи ценности обладают социально-ориентированным характером, необходимо:

- организация деятельности, рассчитанной на выдвижение тех детей, у которых есть средства (знания, умения и т. п.) для этой деятельности;
- организация ситуаций, способствующих закреплению за "нужными" лидерами на некоторый период официальных ролей.

Итак, целенаправленное формирование психологического климата в группе заключается в изменении характера ее неофициальной, социально-психологической структуры и в усилении авторитета группировок и конкретных лиц, чьи ценности носят социально поощряемый характер.

Можно условно выделить следующие этапы такой работы.

0. Подготовительный. Воспитатель осуществляет социально-психологическую и личностную диагностику членов группы.

1. Опираясь на результаты социально-психологической диагностики, воспитатель составляет план работы, который должен четко фиксировать результаты промежуточные, мероприятия, направленные на их достижение и способы контроля за их эффективностью.

2. Воспитатель реализует план работы, добиваясь, чтобы группировки класса (или группы), обладающие самыми содержательными интересами, потребностями, стали самыми авторитетными.

3. Члены группы, оказывающие положительное влияние на группу в целом, закрепляются в официальном активе группы.

4. Иерархия группировок заменяется их расположенностью. Развитие психологического климата достигает такого уровня, когда все группировки по-своему авторитетны, каждая в своем конкретном виде деятельности.

Фиксировать динамику психологического климата в группе можно с помощью психологических и социально-психологических методик. Здесь на помощь воспитателю должен прийти школьный психолог. Такая фиксация возможна и по результатам педагогического наблюдения. При этом особое внимание следует обратить на следующие моменты:

1. Характер предметов, которые дети приносят в школу (на занятия в кружке и т. п.). Ребенок приносит в класс только те предметы, которые вызывают одобрение и внимание одноклассников.

2. Характер основных тем разговоров и обсуждений, организуемых на переменах. Дети обсуждают то, что им важно и интересно.

3. Выбор школьниками неофициальных ролей в группе. Дети интуитивно выбирают и стараются исполнять ту роль, которая "обещает" максимально комфортное положение в группе.

4. Внешние проявления общей атмосферы. Это то, что называется групповым "настроением", "стилем", "тоном" группы.

В технологии свободного воспитания максимально возможное место должна по нашему мнению, занимать игра.

В психологической и педагогической литературе игра рассматривается как:

- особое отношение личности к окружающему миру. Можно действовать "понарошку", а значит, вносить в игру такие условия, которых нет в реальной жизни, можно пробовать себя в разных ролях, даже в таких, которые в реальной жизни недоступны. Игра снимает с ребенка тяжкий крест реальности. Сопротивление мира снижается за счет игрового (всегда творческого) отношения к нему;

- особая деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная активность. Характер и содержание игры при этом определяются не столько объективными условиями, сколько потребностями, интересами, склонностями и личностными особенностями ребенка;

- социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру);

- особое содержание усвоения;

- деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка.

Внесение игровых условий в предметные и социальные действия придает им метафорический, символический характер, что многократно повышает возможности ребенка.

Особое воспитательное значение игры заключается в том, что несмотря на нереальность, фантастичность и условность ситуаций и сюжетов, проигрываемых ребенком, чувства и переживания, сопровождающие его действия, реальны. Эта особенность игры несет в себе огромный воспитательный потенциал. Управляя содержанием игры, включая в сюжет игры определенные роли, воспитатель может тем самым программировать определенные положительные чувства и отношения к деятельности, к другим членам коллектива, именно это дает возможность формировать в игре положительное отношение к неигровым видам деятельности, таким, как учение, общение и др.

Воспитательные мероприятия можно организовать в форме игры в любом возрасте. Педагогу важно лишь помнить, что центральным моментом игры детей всегда становится то, что является для них самым важным, т.е. содержание, которое отвечает наличным у ребенка потребностям. Поэтому одно и то же содержание получает у детей разных возрастов разный смысл.

В современной психологической литературе описаны различные виды игр, выделяемые и классифицируемые по разным основаниям.

Из всего этого многообразия наибольшее значение в технологии свободного воспитания имеют ролевые игры, так как именно этот вид игры является, на наш взгляд, наиболее значимым.

Такая значимость задается субъект-субъектным характером отношений в ролевой игре, ее многоуровневостью (можно сказать, что ролевая игра - это одномоментность двойного общения: реального и разыгрываемого, т.е. воображаемого), эмпатией и рефлексией, как важнейшими характеристиками ролевой игры, определяющими ее эффективность.

Эти специфические особенности ролевой игры создают наиболее благоприятные условия для изменения отношения человека к себе и другим, изменения его психического самочувствия, социального статуса, способа внутригруппового поведения, для формирования психологического климата группы в целом.

С этой точки зрения достаточно результативными являются специальные игровые кружки, в которые приглашаются все желающие и обязательно приглашаются дети, чье поведение нуждается в коррекции: неконтактные, заносчивые и т. п. Эти кружки образуются на базе одного-двух классов. Для младших подростков это могут быть кружки фантазеров, игры и т. п. Для старших - кружок общения. Нейтральное название позволяет сделать программу более гибкой, занятия - более разнообразными.

Понятно, что подбирая сюжеты и задания для игровых ситуаций, воспитатель должен четко представлять себе их цели и задачи, которые он собирается решать.

Другим необходимым условием эффективности групповых занятий является сформированный и развитый у воспитателя навык рефлексии процесса. Другими словами, в каждый момент воспитатель должен выйти и понимать не только то, что делают и говорят дети, но и то, что с ними происходит.

На сегодняшний день накопленный арсенал сюжетов и заданий для игр позволяет решать практически все воспитательные и коррекционные задачи.

§ 4. Разрешение конфликтных ситуаций в условиях свободного воспитания.

Любой методический прием, целостная методическая система создаются в процессе активной практической деятельности, как правило, в течение многих лет, и, чаще всего, методом проб и ошибок. Не случайно опыт показывает, что даже самая хорошая методика, перенесенная без учета конкретных условий, без учета личностных особенностей учащихся и учителя не дает ожидаемого эффекта.

Если педагога вооружить средством анализа педагогической ситуации, облегчить ему решение вопроса "почему именно так нужно делать?", процесс свободного воспитания станет более успешным.

В качестве одного из таких средств в нашем эксперименте использовался конфликт-анализ.

Если традиционную педагогику можно назвать педагогикой формирования, то педагогика, лежащая в основе процесса свободного воспитания - это педагогика развития способностей, раскрывающая в человеке возможность выполнения своего призвания.

В основе педагогики формирования лежит стремление "подогнать" личность под какой-то мифический социальный идеал. Все те черты и способности, которые не соответствовали данному, часто субъективному представлению об идеале, считались недостатками. Любые индивидуальные свойства рассматривались как помехи, как то, с чем надо бороться. К сожалению, система борьбы с недостатками, система всевозможных наказаний и различных способов подавления и принуждения разработана в педагогике достаточно четко и продолжает действовать на различных уровнях. Мы не считаем правильным полное отрицание целесообразности данного подхода, но привычность, простота реализации, действие по инструкции и по правилу позволяют создавать видимость протекания активного воспитательного процесса, приводящего к формированию в основном конформистов, позволяют без особой работы мысли и души, применяя только наказания и награды, создавать видимость активной деятельности.

Методы принуждения, как правило, порождают разветвленную цепь конфликтов: между учителем и учениками, между учителями и родителями, родителями и детьми. Методы принуждения проникают и в детскую среду, определяя отношения в коллективе класса или в неформальной среде.

В педагогике, определяющей свободное воспитание детей, лежит понимание врожденных потенциальных качеств и способностей по отношению к воспитанию и обучению. Задача свободного воспитания - ничего не навязывая, способствовать развитию этих потенций.

Как мы определили, основа конфликта всегда существует до его возникновения. Анализ конфликтов и конфликтных ситуаций, уяснение истоков конфликтов позволили не только понять происхождение многих успешных методических приемов, применяемых педагогами, но и создавать свои, самостоятельно конструируемые "бесконфликтные" приемы.

Конфликт-анализ - это в нашей деятельности - поиск и устранение основы конфликта, существующей в учебно-воспитательном процессе, посредством изменения методики преподавания, воспитания, организации пространства или изменения своей позиции в процессе общения.

Вначале мы рассматривали возрастной психогенез конфликтного поведения.

Это связано с тем, что развитие ребенка не является процессом равномерным. Известно, что существуют устойчивые, стабильные возрастные периоды и тогда изменения накапливаются постепенно и происходят практически незаметно. Однако, в результате постепенного накопления изме-

нений возникает скачкообразное обнаружение новообразования - нового типа строения личности, ее деятельности, психического и социального изменения, его отношения к среде, его внутренней и внешней жизни, всего хода развития в данный период. В короткий промежуток времени ребенок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Такие этапы развития ребенка называют, как известно, кризисами, границы которых не всегда отчетливы. В этот период обнаруживается трудновосприимчивость к воспитанию, выпадение из системы педагогического воздействия, падение успеваемости, снижение работоспособности, возникают конфликты.

Как отмечал Л. С. Выготский, ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде.

Как мы обнаружили, особенностью конфликтного поведения в кризисные периоды психического развития ребенка является его аффективный характер. Аффект взрослого человека чаще всего носит непатологический характер, поэтому стремительно и бурно протекающая сильная эмоция взрослого человека может быть предотвращена усилием воли. Аффект, вызванный психическими особенностями кризисного возраста ребенка, является в абсолютном большинстве случаев патологическим, т. к. его поведение в такой момент неподконтрольно его сознанию, и в особо крайних проявлениях может сопровождаться рядом произвольных, часто нелепых импульсивных актов, действий и даже амнезий.

Частота и глубина аффектов зависит от индивидуальных психических особенностей ребенка, а также от воздействия среды и воспитания.

Что же такое конфликт?

Мы провели изучение данного вопроса и выяснили, что в словаре иностранных слов "конфликт" трактуют как столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений; распрю, разногласие, спор, грозящий осложнениями.

Философы определяют конфликт как "определенный случай обострения противоречий".

Психологи подчеркивают, что столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида или в межличностных взаимодействиях связано с острыми отрицательными переживаниями.

Мы определили, что основа конфликта чаще всего существует до его возникновения, определяется различными причинами. Основой или причиной конфликтов в процессе свободного воспитания оказываются:

- причины, имеющие материальную основу или материальный объект;
- ситуации, в основе которых лежат ролевые отношения;
- неправильно выбранная позиция в общении;
- незнание или пренебрежение психологическими основами познавательной деятельности, возрастными особенностями.

Возможны и другие причины, имеющие более специфический или частный характер. В зарождении конфликта определяющими выступают сочетания объективных и субъективных факторов. Объект конфликта в сочетании с потенциальными участниками составляет конфликтную ситуацию.

Но мы обнаружили, что не всякая конфликтная ситуация перерастает в конфликт. Для перерастания необходимо, чтобы один из участников конфликта воспринял бы ее ощущение угрозы, понял важность сложившейся ситуации, субъективную значимость противоречия, лежащего в основе конфликта, то есть чтобы конфликтная ситуация приобрела для одного из участников личностный смысл или, как говорят психологи, признание. Осознание какой-либо ситуации как конфликтной связано с превышением индивидуального порога толерантности.

Если область разногласия предметна или определена, необходимость прийти к соглашению побуждает участников конфликта совместно, интенсивно обсуждая ситуацию, аргументы, различные точки зрения, часто сохраняя хорошие отношения, искать пути решения проблемы. Такое протекание конфликта можно назвать деловым спором.

В целом ряде случаев предмет конфликта может ясно не осознаваться, или протекание конфликта выходит за рамки деловых споров. Тогда процесс развития конфликта зависит от многих факторов, в том числе от позиции или "силы" участников. Сила участников конфликта определяется представительством, т.е. какую организацию или должность человек представляет, от чьего имени он участвует в конфликте. Сила участников заведомо может определить победу; самая малая сила - когда человек защищает свои индивидуальные интересы. Самая большая - когда выступает от имени общества.

В процессе конфликта может произойти перераспределение сил, если снизится позиция соперника или будет подменен объект конфликта.

Для примера приведем типичную схему конфликта между учителем и учеником.

Учитель: "Мне, к сожалению, приходится нередко говорить о том, что ученик нашего класса допустил..."

Ученик: "Вы все время делаете мне замечания и критикуете меня за мои провинности. Вы никак не можете простить то, что я в прошлом году... вот и сводите со мной личные счёты".

Ситуация утрирована, но довольно типична. В данном случае предмет конфликта (учебно-воспитательная проблема) заменен на другой (личные отношения). Позиция учителя снижена за счет перевода ее на индивидуальный уровень. Должностные или ролевые позиции учителя и ученика явно не равнозначны. Но личная позиция ученика может быть в этом случае и сильнее, учитывая специфику обвинения (сведение личных счетов с учеником), явно непопулярного в глазах учеников, учителей и родителей.

Таким образом, рассматривая "строение" конфликта, можно выделить три его составные части: зарождение конфликта, его развитие и разрешение.

В зависимости от типа конфликт может протекать и развиваться по-разному. Если любой деловой конфликт или цепь конфликтов не разрешаются или разрешаются длительное время, происходит "потеря" объекта конфликта и он может перейти в так называемый эмоциональный конфликт. Значимость объекта конфликта для его участников теряется и заменяется негативным отношением друг к другу. Даже в случае разрешения этого конфликта эмоциональная напряженность в коллективе обычно сохраняется и положение стабилизировать обычно не удается. Поэтому конфликта нельзя избегать или его разрешение затягивать на долгое время.

Мы выяснили, что в том случае, если конфликтная ситуация не разрешается и действия педагога направлены лишь на ситуативное снятие возникающего напряжения, конфликт приобретает хронический характер. Подавленный конфликт, а лучше сказать, латентно существующий конфликт, актуализирует личностную защиту участников конфликта. Это в свою очередь приводит к искажению восприятия ситуации как педагогом, так и воспитанником. Личностный рост и развитие воспитанника в таких условиях становятся невозможными.

Наши многолетние исследования по разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе убеждают в том, что наиболее конструктивным с точки зрения эффективного разрешения конфликта является подход, когда внутри конфликтной ситуации действия педагога направлены не на управление поведением ребенка, а на управление воспитательной средой, что позволяет избежать негативных проявлений личностной защиты. Такой подход полностью согласуется с принципами свободного воспитания: педагог,

управляя воспитательной средой, создает условия, когда ребенок самостоятельно выбирает формы и способы разрешения конфликта. Активность ребенка в разрешении конфликта создает условия для личностного роста, осуществленного за счет себя. Позитивный выход из конфликтной ситуации в этом случае выступает как внешняя мера внутреннего развития.

Мы убедились, что лучший способ разрешения конфликта - его предупреждение.

Если конфликты систематически вызываются одними и теми же причинами, необходимо целенаправленно изменить учебно-воспитательную ситуацию. На субъективном уровне предупреждения сводятся к сглаживанию ролевых отношений учитель-ученик в сторону сотрудничества или сотворчества, к углублению научных основ индивидуального подхода.

Разрешение конфликтов в нашем эксперименте происходило по следующей схеме: осознание причины и содержания; выработка путей разрешения; снятие избыточной эмоциональности.

Пути разрешения конфликта следующие:

1. Может быть изъят объект конфликта.
2. Один объект подменен другим.
3. Устранение одной стороны конфликта.
4. Изменение позиции одной из сторон.
5. Меняются характеристики объекта и субъектов конфликта.
6. Получение новых сведений об объекте или наложение на него дополнительных условий.
7. Недопущение непосредственного или опосредованного взаимодействия участников конфликта.
8. Участники придут к одному решению или обратятся к "арбитру" при условии подчинения любому его решению.

В нашей практике существуют и другие пути разрешения. Следует учитывать, что если в основе конфликта лежат объективные причины, а происходит он на личностном уровне, попытки примирения без реорганизации и изменения объективной основы к положительным результатам не приведут.

Углублению конфликтов может способствовать прерывание течения конфликта, в основе которого лежит объективная ситуация, без принятия эффективных конкретных действий по ее изменению. Мы выяснили, что в этом случае конфликт загоняется в глубину, затухает, но в любой, даже неподходящий момент, может вспыхнуть, вовлекая в свой круговорот все новых людей, усиливая неприязненные отношения между ними.

Рассмотрим психологические основы разрешения конфликтов в условиях свободного воспитания.

В психологии принято рассматривать три вида конфликтов: внутриличностные, межличностные и межгрупповые. Профессиональное поведение педагога, основанное на принципах свободного воспитания, позволяет позитивно разрешать все три вида конфликтов. Конструктивное разрешение внутриличностного конфликта основано на создании условий для самостоятельного осуществления ответственного выбора.

Конструктивное разрешение межличностного конфликта основано на снижении проявлений личностной защиты и создании условий для сохранения адекватного восприятия ситуации со стороны участников конфликта.

Педагогические воздействия по разрешению межгрупповых конфликтов направлены на сближение механизмов внутри - и межгрупповой перцепции.

При внутриличностном конфликте противостоят различные тенденции в самой личности. Характерным вариантом внутриличностного конфликта является "хочу" (или "надо") и "не могу". Другим распространенным видом внутриличностного конфликта является ситуация морального выбора - выполнение одной нормы ведет к нарушению другой. Мы не ставим своей целью рассматривать подробно внутриличностный конфликт, так как это, в основном, дело психотерапевтов или психоаналитиков. Следует заметить, что внешние или межличностные конфликты часто являются проявлениями в поведении человека его внутриличностного конфликта, или изменением его внутренней позиции и роли.

Американский психотерапевт Эрик Берн разработал так называемый трансактный анализ, позволяющий понять механизм общения, деятельности и поведения людей, а также изучить и объяснить механизмы конфликтов, возникающих в процессе общения людей.

Трансактный анализ позволил описать и понять профессиональную позицию педагога, стремящегося на практике реализовать принципы свободного воспитания. Наши наблюдения позволяют утверждать, что трансактный анализ может быть использован как инструмент анализа педагогической ситуации, в том числе и конфликтной, в режиме "реального времени".

Возможности трансактного анализа позволяют по особенностям вербального и невербального поведения не только контролировать ситуацию без прямого воздействия на ребенка, но и управлять развитием педагогической ситуации.

Трансактный анализ основывается на том, что у каждого человека существует набор поведенческих схем, который соотносится с определенным состоянием его сознания. Другому психическому состоянию, часто несовместимому с первым, соответствует и другой набор схем. Таким образом, существуют различные состояния Я, определяемые системой чувств и набором согласованных поведенческих схем.

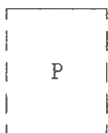
Можно предположить, что человек располагает определенным, чаще всего ограниченным репертуаром состояния своего Я. Эти состояния нельзя назвать ролями, так как они являются психологической реальностью. Репертуар этих состояний делится на следующие категории:

1. Состояния, сходные с образами родителей. У каждого человека были родители, и он хранит в себе набор состояний, повторяющих состояние его родителей. Эти родительские состояния при некоторых обстоятельствах начинают активизироваться. Можно сказать: "Каждый носит в себе родителя!"

2. Состояния, автономно направленные на объективную оценку реальности, переработку информации. "В каждом человеке есть взрослый!"

3. Состояния, действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки. Впечатления детских лет при определенных условиях могут активизироваться. "Каждый таит в себе маленького мальчика или девочку!"

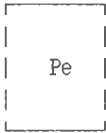
Проявление этих состояний называют Родитель (Р), Взрослый (В) и Ребенок (Ре). Изобразим структурную диаграмму, включающую все компоненты личности.



Родитель - это состояние выполняет две функции: благодаря ей мы воспитываем своих детей, обучаем учеников; многие наши реакции стали автоматическими. Люди многое делают только потому, что "так принято". Это освобождает их от принятия множества тривиальных решений.



Взрослый - состояние, необходимое для жизни. Человек перерабатывает информацию и вычисляет вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

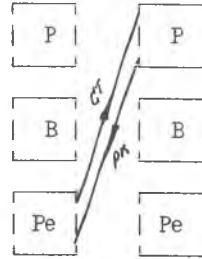
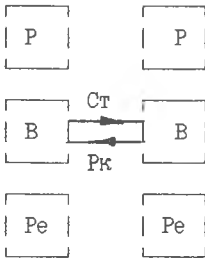


Ребенок - источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости.

Единицей общения является транзакция. Если человек, находясь в группе, покажет каким-либо путем свою осведомленность о присутствии другого, это будет транзактный стимул (С). Ответ на С будем называть транзактной реакцией (Рк).

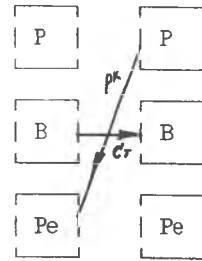
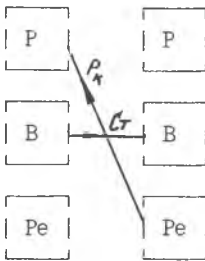
$$\text{Транзакция} = \text{Ст} + \text{Рк}$$

При нормальных человеческих отношениях стимул влечет за собой уместную, ожидаемую и естественную реакцию. Такую транзакцию называют дополнительной.



Пока транзакции дополнительные, процесс общения протекает гладко, неопределенно долго и, как правило, не зависит ни от природы транзакции, ни от ее содержания.

Если транзакции пересекутся, процесс общения прерывается, и это состояние будет соответствовать конфликту.



Таким образом, как видим, конфликтная ситуация заложена в самой структуре взаимодействующих личностей. Когда встречаются два человека, то взаимодействие включает шесть состояний Я. Важно понять, какое из состояний во время этой встречи активизировано и как они взаимодействуют. Основой конфликта являются различные состояния, а "провокацией" конфликта - пересекающиеся трансакции.

Трансактный анализ конфликта, на наш взгляд, важен потому, что конфликты, порождаемые в сфере общения, не имеют материализованного объекта, и потому причина конфликта обычно не осознается, и конфликт сразу переносится в эмоциональную сферу, общение прерывается и становится невозможным.

Мы пришли к выводу, что при подобных обстоятельствах следует временно отложить решение проблемы, пока векторы С и Rk не будут приведены в порядок.

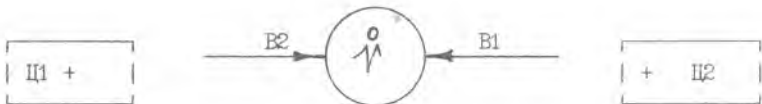
На примере трансактного анализа мы видим, как педагогические принципы свободного воспитания находят свое психологическое обоснование и подтверждение.

В нашем эксперименте мы проделали анализ взглядов К. Левина на конфликт как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы равной величины (82).

Такой подход к конфликту базируется на концепции "жизненного пространства" - совокупности сосуществующих и взаимосвязанных факторов, определяющих поведение индивида в данное время. Оно охватывает и личность, и ее психологическое окружение, образуя единое психологическое поле. Другими словами, вокруг нас существует мир предметов, которые обладают определенной валентностью (привлекательностью).

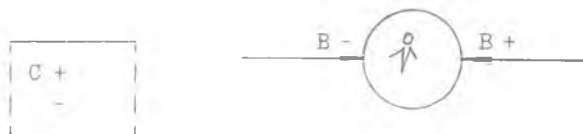
Соответственно этой концепции нами рассматривались три типа конфликтной ситуации.

1. Ученик находится между двумя положительными валентностями примерно равной величины. Это случай буриданова осла, умирающего от голода между двумя стогами сена:



Мы выяснили, что этот тип конфликта разрешается довольно легко. Подход к одному привлекательному объекту сам по себе бывает достаточным, чтобы сделать этот объект доминирующим, при этом валентность невыбранной цели как правило понижается. Педагогическая технология разрешения этого типа конфликтов, вытекающая из принципов свободного воспитания, сводится к минимизации утверждений со стороны педагога и к постановке вопросов к воспитаннику. В этой ситуации воспитанник самостоятельно осуществляет выбор одного из объектов или форму поведения.

2. Один из двух векторов поля идет от положительной, а другой - от отрицательной валентности. В этом случае конфликт возникает только тогда, когда и положительная, и отрицательная валентность находятся в одном и том же месте.



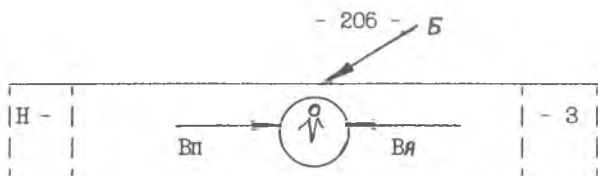
3. Воспитанник находится между двумя приблизительно равными отрицательными валентностями.

Характерным примером является ситуация наказания. Угроза наказания всегда создает конфликтную ситуацию.



В данном случае ученик принимает попытку избежать обеих неприятностей, и потому существует неустойчивое равновесие. Наиболее примитивная попытка избежать одновременно и работы, и наказания - физический выход из поля (откладывание работы, увольнение). Может произойти замещение одного задания другим, якобы более важным, или обман.

Сильное стремление выйти из поля порождает необходимость постановки барьеров (В), мешающих уходу. Барьер ставится так, что человек получает свободу либо выполнив задание, либо подвергнувшись наказанию.



Наиболее примитивные барьеры - физические, но обычно - это барьеры социальные - средства власти, педагогические.

Обнаружилось, что часто барьеры ставятся жизнью в данной социальной общности, традициями семьи или школьной организации. Чем больше отрицательная валентность, тем прочнее должен быть барьер.

Привлекательность данной теории конфликтов заключается в том, что связываются внутренний мир воспитанника и внешний мир. Внешние воздействия приводят ученика в состояние внутрилличностного конфликта, в свою очередь приводящего к определенной активности, которая может способствовать порождению межличностного конфликта. Возможности этой теории конфликтов существенно расширяют арсенал педагогических приемов управления средой и обеспечения необходимых условий для проявления активности личности. Педагогическая интерпретация основных положений этой теории позволяет обнаружить ее практическую значимость в организации свободного воспитания.

Интересные результаты были получены нами в ходе экспериментальной работы по анализу теории конфликтов Робера М. А. и Ф. Тильмана (186), которые рассматривают групповой конфликт, определяя его как состояние потрясения, дезорганизации по отношению к предшествующему равновесию. Конфликт - это регенератор новых структур (не обязательно лучших).

Группа стихийно изменяет свою структуру, только выйдя из состояния конфликта. Источник конфликта находится чаще всего за пределами самой группы.

В соответствии с этим подходом предлагается следующая классификация источников конфликтов:

1. Личный конфликт. Источник конфликта группы А-В находится либо в А, либо в В, или в А и В одновременно.
2. Межличностный конфликт. Источник конфликта кроется в отношениях между двумя или несколькими членами группы.
3. Конфликты принадлежности:
 - а) А и В образуют группу внутри большой группы. Трудности большой группы могут сказаться на конфликте А и В;

б) А и В образуют одну группу, в то время, как В составляет группу также с В. Двойная принадлежность В может вызвать конфликты в группе А-В.

4. Межгрупповой конфликт. А и В составляют группу. Они могут вступить в конфликт с другой группой. Внешний конфликт может породить конфликт внутренний.

5. Социальный конфликт. А и В испытывают разного рода давления (религиозные, моральные, административные, экономические).

Последствия конфликтов в группе могут быть самыми различными. Можно назвать следующие:

1. Образование подгрупп. Возникает, когда существует конфликт между двумя значительными группами воспитанников (борьба за лидерство).

2. Удаление инакомыслящих членов. Если влияние одного из членов конфликта равно нулю или сильно уменьшается, группа стремится изгнать его, или он уходит сам.

3. Выбор "козла отпущения". Агрессивная разрядка напряжения направлена на одного человека или меньшинство, которых считают виновными в возникших трудностях.

4. Организационные изменения в группе:

а) происходит изменение групповой цели или фиксация общей цели (разрешение конфликта посредством новой формулировки цели);

б) изменения в плане действия, использование новых средств для достижения уже намеченной цели (предусматривается создание подкомиссий);

в) реформы структур групп (централизация или децентрализация).

5. Появление или смена руководителя. Старый руководитель может стать "козлом отпущения". Культурная модель - если группа действует плохо, это вина руководителя. Изменение способа управления (от авторитарного к демократическому и наоборот).

6. Распад группы. Сила распада больше сил сплочения.

Итак, мы рассмотрели три типа конфликтов, возникающих в педагогическом процессе. Педагогическая технология разрешения конфликтов, вытекающая из принципов свободного воспитания, основана на трех психологических теориях конфликтов.

Наиболее адекватной для разрешения внутриличностных конфликтов, является теория К. Левина. Трансактный анализ Э. Берна оказывается наиболее эффективным для понимания и разрешения межличностных конфликтов.

И, наконец, разрешение межгрупповых конфликтов в практике свободного воспитания соотносится с представлением о психологической природе таких конфликтов Робера и Тильмана.

Мы определили, что конфликты между педагогом и воспитанником в процессе свободного воспитания имеют одну важную особенность в отличие от конфликтов, возникающих во взрослой среде. Неудовлетворенность детей в позитивных отношениях со взрослыми имеет многосторонние отрицательные последствия для развития личности ребенка. Особенно часто конфликтные формы поведения возникают в подростковом возрасте, когда общение учителя с учениками строится на принципах, обеспечивающих учителю возможность контролировать, запрещать, наказывать, требовать подчинения, т. е. посягать на свободу ребенка.

Мы считаем целесообразным использовать в педагогической деятельности конфликт-анализ как инструмент, позволяющий диагностировать предполагаемую педагогическую ситуацию или анализировать уже состоявшуюся с точки зрения возможности избежания или компенсации потенциальных конфликтных ситуаций. В обоих случаях конфликт-анализ способен защитить от будущих ошибок.

В основе конфликт-анализа лежит опять же понимание педагогики как идеи совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием и взаимоуважением, в исключении методов принуждения, в применении лишь таких методов, которые вовлекают детей в общую позитивную деятельность, вызывая радостное чувство успеха, движения вперед, развития.

Мы не станем подробно рассматривать основы конфликтов между учителем и учеником, такие, как:

- оценка успеваемости (в случае чрезмерно высоких, необоснованных и неодинаковых для всех требований);
- нетактичные поступки учителя (высмеивание ученика, разглашение доверенных тайн и личных проблем, высказывания, обесценивающие ученика);
- применение строгих наказаний;
- формализм и необоснованная строгость в выполнении своих обязанностей и в отношениях с учениками;
- вспыльчивость или агрессивность учителя.

Эти основы конфликтов в нашем эксперименте названы учениками как наиболее вероятные и реальные. На наш взгляд, любой здравомыслящий учитель обязан избегать конфликтов, возникающих на этой почве, для

этого не требуется профессионального знания. Проблема профилактики конфликтов такого рода - это проблема личностной зрелости педагога, которая в практике свободного воспитания приобретает, на наш взгляд, наибольшую актуальность. Только педагог, лишенный незрелых, инфантильных реакций, способен на практике реализовать принципы свободного воспитания.

Мы рассматриваем конфликтные ситуации, в основе которых лежат привычки, традиционные методики, недостаток психологических знаний. Все причины конфликтов мы делим на две группы: идеальные причины (ролевые отношения, позиции в общении, психологические особенности познавательной деятельности и др.); причины, имеющие материальную основу или материальный объект.

Одной из причин, имеющих материальную основу, является организация рабочего пространства. Мы слишком привыкли к шеренгообразному расположению учебных столов в классе, к тому, что ученики, в основном, сидят по двое. Считаем нормальным, что столы бывают прикреплены к полу.

В результате такой организации рабочего, или, точнее, учебного пространства вносится определенное неравноправие между учениками. Они находятся на разном расстоянии от учителя, он может их удалять или приближать, что опять же, нарушает свободу ребенка; ученики, сидящие за задними столами, хуже видят и хуже слышат. Существует провоцирующая возможность спрятаться за спины товарищей, списать задание вместо его самостоятельного выполнения, заниматься посторонним делом. Учитель ограничен в применении различных форм организации познавательной деятельности, предлагаемых современной педагогикой.

Простейшим выходом из этих ситуаций является: разделение учебных зон на лабораторию, как место организации индивидуальной и групповой работы и место организации как совместного обучения, так и коллективной познавательной деятельности по освоению теоретических знаний; применение одноместных столов, позволяющих легко трансформировать расположение учеников по отношению друг к другу и к учителю (круг, полукруг, образование групп, индивидуальная работа).

Основанием конфликтов может служить форма школьников, отношение к месту хранения тетрадей, учебников и справочной литературы, нехватка оборудования и приборов для организации выполнения индивидуальных практических работ и многое другое.

К другой группе мы относим наличие ролевых ситуаций, таких как "учитель - ученик", если они трансформируются в ролевые отношения "исполнитель - контролер", а не "партнеры".

В результате, если ученик по какой-либо причине не выполнил обязательного задания, он уже мысленно видит себя в противоборстве с человеком, его проверяющим - учителем.

Избеганию конфликтов по этой причине способствует изменение формы, объема, продолжительности выполнения заданий учителя, указание сроков выполнения заданий, применение идеи выбора в выполнении заданий, игровых моментов.

Кроме того, мы доказали, что сглаживанию конфликтно-ролевых отношений служит новый подход к системе контроля и системе оценивания, применяемой в учебном процессе.

Теория и практика свободного воспитания вовсе не отменяют и не отрицают требования контроля за поведением, деятельностью и развитием детей. Кардинально меняются функции и содержание контроля: он перестает быть констатирующим и репрессивным. Контроль в свободном воспитании лишен фискальных функций. В свободном воспитании контроль приобретает развивающую функцию, реализовать которую можно лишь в том случае, если контроль ведется "по процессу", а не "по результату". Реализовать развивающую функцию контроля позволяет особая позиция педагога, прояснить которую помогают следующие вопросы, задаваемые воспитателем самому себе:

- чей это воспитанник?
- кто ставил ему задачу?
- кто организует воспитательную среду?

Понятно, что в этом случае контроль для педагога приобретает характер самоконтроля, а для воспитанника становится органической и необходимой составляющей педагогического процесса.

Наши исследования показывают, что такой контроль перестает вызывать у детей тревогу и напряжение. Контролирующие действия педагога воспринимаются детьми как теплое и заинтересованное участие.

Реализация контроля "по процессу" и есть по- сути создание управляемой педагогической среды.

Невозможность исправить отметку, выставленную в журнал, частая недоступность журнала для учеников и, вследствие этого, практически отсутствующий самоконтроль учеников за успеваемостью, существующий способ выставления средних отметок обостряют отношения между учеником и учителем.

Такая организация контроля - контроля "по результату" - объективно порождает конфликтные ситуации: результат получен, и даже факт его коррекции не снимает эмоционального напряжения, возникающего в момент констатации отклонения результата от запланированной цели.

Одним из методических приемов, реализующих принцип свободного воспитания, является использование "листов открытого учета знаний". Применение листов открытого учета знаний, возможности исправления любой отметки в течение года, доступность и посильность выполнения заданий, изменение позиции учителя от "проверяющего" до "помощника и старшего товарища", в основном позволяют решить эти проблемы, ибо ученик оказывается в свободной позиции, у него появляется ситуация выбора.

Особым видом являются конфликты, порождаемые в сфере общения. Они не имеют материализованного объекта, и поэтому причина конфликта часто не осознается и он сразу переходит в эмоциональную сферу, общение прерывается, так как становится невозможным.

Если учитель активизировал свое психическое состояние и соответствующий ему стереотип поведения в позиции "старший" и обращается к воспитаннику, ожидая, что он должен находиться в позиции "младший", и не получает адекватной реакции, диалог обычно заканчивается фразой: "Это ты с кем так разговариваешь?".

Наши исследования показали, что уместно вести диалог с детьми с позиций: "равный-равный". Это не вопрос педагогической этики и педагогического такта - это психологическая реальность, определяющая подход педагога к деятельности: школярский, поучающий, если постоянной позицией в диалоге является "старший" - "младший", или совместное, равноправное участие, независимо от опыта и образования, в решении определенной проблемы, если позициями являются "равный" - "равный".

Причиной конфликта могут быть и индивидуальные особенности учащихся, недооценка временного разрыва между психическими процессами понимания и запоминания и другие психологические факторы.

Вариантность объяснения, временный разрыв между изучением теории (пониманием), контролем и применением знания на практике, порождаемая в результате этого психологическая уверенность учащихся в собственных силах, снимают возможность возникновения многих конфликтов в этой сфере.

В процессе разрешения конфликта важное значение имеет реакция учителя на внезапно возникшую ситуацию, созданную учениками как результат

отказа от принятых норм поведения. В подобных случаях ученики (часто неосознанно) стремятся перевести общение с учителем из сферы деловых взаимоотношений в сферу личностного взаимодействия. Это связано с желанием познакомиться с воспитателем как с личностью, с потребностью детей в свободе, в равноправном общении со взрослыми. Практически невозможно давать рецепты поведения педагога во всех экстремальных ситуациях. Опыт изучения таких ситуаций позволяет делать вывод: наибольшего успеха в разрешении ситуационных конфликтов добиваются те учителя, которые не действуют в направлении сложившейся неоднозначной композиции методом окрика, приказа, наказания, а используют и даже развивают ее, находя в каждой ситуации воспитательный потенциал. Анализ подобных ситуаций позволяет говорить каждый раз об "удачных находках" воспитателей, но мы склонны говорить о закономерностях, в основе которых лежит не избегание конфликта, не его подавление силовыми методами, а решение, в основе которого лежит уважение к себе и к ученику, спокойствие, желание помочь детям почувствовать, что они достойны уважения, развить в них чувство собственного достоинства, свободы духа.

Идеальным фундаментом, на котором может покоиться наше отношение, общение с ребенком в процессе свободного воспитания, должен являться принцип безусловного принятия ребенка, принцип, основанный на безоценочном отношении. Принимать ребенка таким, какой он есть, значит проявить к нему терпимость и одновременно стремиться понять его и помочь ему, дать ему свободу. Бесплодны попытки освободить его от каких-то врожденных качеств и свойств.

Русский философ В. Соловьев в своей небольшой работе "Несколько слов по поводу жестокости" приводит следующий случай. Один кровожадный от природы человек, попав под влияние некоторого добродетельного и умного руководителя, становится совершенно несчастным человеком. Стихийные силы влекут его к кровопролитию, а влияние добродетельного и умного руководителя не допускает до кровопролития. Дело разрешилось довольно просто: добродетельный и умный руководитель поместил кровожадного героя на бойню мясником. Тут герой мог удовлетворять своим жестоким потребностям, делая вместе с тем общепольное дело (118). Мы полагаем данную притчу весьма актуальной: нельзя воспитывать человека, посягая на его свободу. Страсти и наклонности, вложенные в человека, в том числе и маленького, природой, как бы ни казались нам безобразными, нуждаются только в известном приспособлении, чтобы сослужить обществу полезную службу.

В наше время личность должна выступать как субъект самопроявления, самостоятельности в области экономики, политики, производства, культуры, предпринимательства и т. д. Школа оказалась неспособной формировать личность такого типа, поэтому определенные положения свободного воспитания в наибольшей степени отвечают характеру общественных отношений и формированию личности в соответствии с социально-экономическими отношениями в обществе и требованиями к личности.

Организация учебно-воспитательного процесса с учетом основных принципов свободного воспитания способствует превращению российской школы в школу гуманизма, основополагающим принципом организации жизнедеятельности которой становится принцип антропоцентризма, который в данном случае означает подчинение всей системы обучения и воспитания задаче свободного развития личности.

Преобразование массовой школы в школу гуманизма в современных условиях российской действительности при всем разнообразии жизни каждого отдельного школьного сообщества проходит как двуединый процесс: преодоление всего негативного, что было в прошлом, и нынешнего переходного состояния, с одной стороны, а также наращивание потенциала современного социально-образовательного учреждения - с другой.

В ходе этого процесса школа утрачивает черты социального института тоталитарного режима и приобретает черты учреждения, главной задачей которого является подготовка молодого человека к социализации в условиях становления социума, основанного на началах плюрализма, свободы выбора и личной ответственности каждого.

В процессе исследования стало ясно, что школа не может более ограничиваться сообщением лишь элементов знания или образовательных средств, нужна основательная подготовка к жизни, усвоение средств, необходимых для богатой успехами жизни в современной сложной цивилизации. Это требовало коренной переоценки идеи воспитания и образования. Воспитание должно быть шире, школьное обучение - более полезным, более непосредственно практическим, более тесно и прямо связанным с поведением и, следовательно, должно носить более моральный оттенок.

Общество должно ответить на эти требования соответствующим образом: более щедро, чем когда-либо раньше, поддерживать всю школьную систему, всю образовательную деятельность.

Долгий мирный период, в течение которого господствовало понимание воспитания, как усилия или дисциплины, сменился периодом конфликта между идеей воспитания как дисциплиной и идеей воспитания как естественным процессом, всецело определяемым свободными интересами ребенка. Цель в обоих случаях одна и та же - сформировать характер, под которым подразумевают сочетание способности мотивированного морального суждения со способностью к реальному осуществлению намерений. Цель нового воспитания, как и цель старого воспитания - создать ту устойчивость в выборе добра и в отвержении зла, которая называется характером.

Ни свободный интерес, ни вынужденное напряжение не суть самоцели; ни то, ни другое не являются достаточными руководителями для всего процесса воспитания. Интерес - это состояние души, возникающее из собственных способностей и потребностей ребенка в ответ на побуждение и раздражение, исходящее от окружающей его среды; усилие - другая сторона того же состояния и представляет разряжение сил в ответ на побуждение извне, - ответ, сопряженный с большей тратой энергии, чем та, какую может вызвать самобытный, естественно возбуждающийся интерес. В воспитании необходимо использовать оба фактора - интерес и усилие.

Школа не должна вынуждать ребенка, прибегая к давлению авторитета, к выполнению известных задач, которые сами по себе не интересны, и от которых его внимание отвращается, как только исчезает внешнее давление. Но, с другой стороны, не может быть задачей школы окружить всю деятельность, требующуюся от ребенка, и весь процесс обучения ореолом искусственной занимательности, искусственно вызывать к ним интерес ребенка. Проблема согласования вынужденного напряжения со свободным интересом требует связи между школьным трудом, реальной жизнью и активными проявлениями ребенка: школьные занятия должны прямо вытекать из жизненной деятельности ребенка и общества.

Он должен развиваться из ребенка в зрелого человека, ассимилируя в своей личности то, что есть существенного, что он познает, как такое, в жизни общества вокруг него. Эта деятельность есть напряжение, интерес же проявляется, когда в ребенке реализуется связь между чем-нибудь данным и его собственной жизнью. Личность расширяется и характер развивается по мере развития этой возможной связи в нормальную и постоянную реальность в жизни индивидуума.

Мы доказали, что школа чутко реагирует на все культурные процессы в обществе и одновременно учитывает тенденции складывающейся перспек-

тивы. На сегодняшний день и ближайшее будущее подготовка к социализации означает наделение его такими знаниями и навыками, которые помогут ему обеспечить достойную жизнь в обществе с многоукладной экономикой и рыночным механизмом ее регулирования, демократическим строем, социальным партнерством, обществе политического и идеологического плюрализма, гарантированных прав и свобод ответственной личности.

Однако, школа - лишь один из воспитательных институтов. В условиях сползания к хаосу, характерному для наших дней, подозрительность, враждебность, ненависть в обществе становятся устойчивыми тенденциями. Атмосфера вражды грозит превратиться в тотальное явление. В обществе, в социокультурной среде, влияющей на детей, доминантой становится разрушение, а не созидание. У молодежи растет недоверие к старшим, традициям, культуре. Происходит отчуждение от труда и культуры. Отмечается пренебрежение прошлым, забвение предков, презрение к национальному, разгул страстей.

В этих условиях школа представляет собой то социальное образование, с которого начинается национальное возрождение России. Но школа должна быть построена с учетом принципов свободного воспитания. Главным в такой школе становится свободное творческое общение двух равноправных субъектов - учителя и ученика. Причем это не пресловутое общение "на равных", требование которого является вредной иллюзией, приумножающей антигуманный потенциал школьной жизни. Учитель стоит рядом с учеником, помогает его развитию, служит активным организующим началом. Педагогический арсенал учителя выступает фактором и условием этого развития.

Свободное воспитание в школе возможно в том случае, когда гуманизм служит основой человеческих отношений и самой атмосферы образовательного учреждения. Гуманная атмосфера в школе, как и в обществе, базируется на безусловном признании человеческой личности высшей ценностью. Девиз такой школы можно сформулировать словами Монтеня: свобода, демократия и польза. Все эти элементы составляют основу деятельности образовательного учреждения.

Важнейшей составной частью становления школы свободного воспитания является содержание учебных дисциплин. Ведущая роль остается за гуманитарными науками. Школа представляет ученикам максимальные возможности приобщения к гуманитарному знанию.

Органической составной частью деятельности школы свободного воспитания служит творчество и воспитанников, и педагогов. Свободная школа невозможна без радости творчества. Творчество сугубо индивидуально, ему нельзя научить. Однако, побудить к творчеству, создать условия для него, помочь выявлению творческого потенциала молодого человека - обязанность учителя.

В условиях свободного воспитания в школе коренным образом меняются отношения учителя и ученика. Суть отношений - сотрудничество равноправных участников единого творческого процесса, где каждому в силу объективного положения уготована своя роль: ученику - субъекта познания, учителю - организатора процесса познания и сотрудника ученика.

В свободной школе не может быть места авторитаризму. Но, будучи социальным организатором, она нуждается в управлении. Разумеется, она находится под определенным внешним контролем, прежде всего со стороны государства и учредителей, но в то же время она обладает определенной автономией. Поэтому первостепенную роль в свободной школе приобретает самоуправление. Причем характер такой школы обуславливает демократический стиль управления. Особенности такого стиля заключаются в паритетности субъектов управления: педколлектива, учеников, администрации и родительской общественности. Кроме того, в подобной школе осуществляется ученическое самоуправление. Сложная структура управления (в демократических условиях простых не бывает), эффективно функционирует только тогда, когда определено место каждого управленческого звена и когда все причастные к управлению ясно представляют свои права и обязанности.

Школа, действующая на принципах свободного воспитания, как и любая другая, создается всегда в конкретных условиях. На нее оказывают влияние и макроструктура социума, и особенности региона, даже микрорайона. Концепция образования каждого учебного заведения должна создаваться с учетом этих особенностей, поскольку свободное воспитание в школе служит предпосылкой и условием преодоления отчуждения человека от культуры, обеспечивает ее разворот к целостному человеку.

ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аббаньяно Н. Экзистенция как свобода//Вопросы философии. 1992, N 8.
2. Абульханова-Славская К. А. К проблеме социальной обусловленности психологического//Вопросы философии, 1970, N 6.
3. Ануфриев Е. А. Социальная роль и активность личности - М.: Изд-во МГУ, 1971.
4. Аристотель. Метафизика. М.-Л., 1934.
5. Асмус В. Ф. Избр. философ. труды. Т. II.-М.: Изд-во МГУ, 1971.
6. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. -М.: Политиздат, 1977.
7. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. - М.: Педагогика, 1982.
8. Басов М. Я. Общие основы педологии. - М.-Л., 1931.
9. Бахтин М. М. К методологии литературоведения//Контекст. - 1974. Литературно-теоретические исследования. -М.: Наука, 1975.
10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. -М.: Искусство, 1979.
11. Бахтин Н. Н. Руссо и его педагогические воззрения. - М.-СПб., 1913.
12. Бергсон А. Собр. соч. Т.1. -М.: Московский клуб, 1992.
13. Бердяев Н. А. Самопознание. - М.: "ДЭМ", 1990.
14. Беркли Д. Сочинения. - М.: Мысль, 1978.
15. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. - СПб.: Лениадат, 1992.
16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986.
17. Вестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование: Возможные пути реализации целей общества//Опыт систематизации/Отв. ред. Г. В. Осипов. - М.: Наука, 1987.
18. Вехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. Л., 1926.
19. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры. - М.: Политиздат, 1991.
20. Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989.

21. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
22. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1979.
23. Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. - 3-е изд. дораб. - М.: Просвещение, 1986.
24. Богданова О. С., Калинина О. Д. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1982.
25. Богданова О. С., Черенкова С. В. Нравственное воспитание старшеклассников//Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1988.
26. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
27. Божович Л. И., Славина Л. С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1976.
28. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие для студентов пединститутов. - М.: Просвещение, 1974.
29. Бочарова В. Г. Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1991.
30. Бочарова В. Г., Плоткин М. М. Содержание, организация и методика воспитательной работы с учащимися по месту жительства. - М.: МГИИУУ, 1981.
31. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978.
32. Буева Л. П. Личность и среда. - М., 1972.
33. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. М.: Мысль, 1971.
34. Валон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо "Эмиль, или О воспитании"//Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 2.
35. Васильева З. И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения: Учеб. пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1981.
36. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. - М., 1913.
37. Вейкшан В. А. Лев Толстой как педагог//Педагогические сочинения. - М., 1953.
38. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. - М., 1988.
39. Вентцель К. Н. Этика творческой личности//Этика и педагогика творческой личности. - М., 1917 - Т. 1.
40. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования. - Изд-во 2-е. - М.: Земля и фабрика, 1923.

41. Волков Г. Н. Педагогика жизни. - Чебоксары: Чуваш. книжн. изд-во, 1989.
42. Вольтер. Философские повести. - М.: Худ. лит., 1978.
43. Вульффов Б. Э., Поташник М. М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. - М.: Просвещение, 1983.
44. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. М., 1983.
45. Выготский Л. С. Основы педологии. - Л., 1934.
46. Выготский Л. С. Педагогическая психология/Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
47. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4 Детская психология. - М.: Педагогика, 1984.
48. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. - М.: Педагогика-Пресс, 1993.
49. Гегель. Энциклопедия философских наук, т. 1. Наука логики. - М.: Мысль, 1974.
50. Гегель. Сочинения. Т. 8. Философия истории. - М.-Л.: Соцэкгиз, 1935.
51. Гегель. Сочинения. Т. 4. Система наук, ч. 1 Феноменология духа. - М.: Соцэкгиз, 1959.
52. Гегель. Эстетика. В 4-х томах. Т. 4. - М.: Искусство, 1973.
53. Гегель. Сочинения. Т. 3. - М.: Соцэкгиз, 1959.
54. Гегель. Сочинения. Т. 7. - М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.
55. Гинзбург Л. Мемуары. // Гинзбург Л. О психологической прозе. - Л.: Худ. лит., 1971.
56. Голубенко В. П. Необходимость и свобода. - М.: Наука, 1974.
57. Гончаров Н. К. Очерки по истории советской педагогики. - Киев: Радянська школа, 1970.
58. Горбунов-Посадов И. И. Освобождение школы и народного просвещения - М., 1918.
59. Горбунов-Посадов И. И. Перед все еще закрытой дверью. - М., 1917.
60. Гордин Л. Ю. Организация классного коллектива. - М.: Просвещение, 1984.
61. Гордин Л. Ю. Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра: Кн. для учителя/Под ред. Л. Ю. Гордина. - Киев: Рад. шк. 1989.

62. Григорян Б. Т. Философия о сущности человека. М.: Политиздат, 1973.
63. Гришин Д. М. В школе растет гражданин/Д. М. Гришин, Я. И. Колдунов, В. С. Плетнев и др. /-Тула: Приокское кн. изд-во, 1981.
64. Грушин Б. А. Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. - М.: Политиздат, 1987.
65. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания. - М.: Педагогика, 1981.
66. Давыдов В. В. Л. С. Выготский и современная психология/Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М., 1991.
67. Давидович В. Е. Грани свободы. - М.: Молодая гвардия, 1969.
68. Данильченко М. Г. П. П. Блонский и его вклад в педагогическую науку: Дисс. ... д-ра пед. наук. - М., 1974.
69. Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы. - М.: Знание, 1984.
70. Демин М. В. Природа деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
71. Джемс В. Многообразии религиозного опыта. - СПб.: Андреев и сыновья, 1992.
72. Джуринский А. Н. Школа Франции. Традиции и реформы. М., 1981.
73. Донцов А. И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования: Учебное пособие для вузов по спец. "Психология". - М.: Изд-во МГУ, 1984.
74. Дьюи Д. Школа и общество. М., 1924.
75. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1921.
76. Дьюи Д. Школа и ребенок. - М., 1922.
77. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. - М., 1922.
78. Залкинд А. Б. Педология в СССР. - М., 1929.
79. Захаров Д. А. К вопросу о свободном воспитании. - Казань, 1909.
80. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. - М.: Просвещение, 1968.
81. Засулич В. И. Жан-Жак Руссо. Опыт характеристики его общественных идей. - 2-е изд. - М.: Новая Москва, 1923.
82. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
83. Зосимовский А. В. формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. - М.: Изд-во МГУ, 1982.
84. Ильенков Э. В. Вопросы эстетики. Вып. 6. - М.: Искусство, 1964.
85. Ильин В. С. Формирование личности школьника/целостный процесс/. - М.: Педагогика, 1984.

86. Кабалеvский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1981.
87. Каган М. С. Человеческая деятельность/Опыт системного анализа/. - М.: Политиздат, 1974.
88. Калгрен Ф. Воспитание к свободе. - М., 1992.
89. Камю А. Творчество и свобода. Сборник. - М.: Радуга, 1990.
90. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. - М.: Политиздат, 1990.
91. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
92. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987.
93. Кант И. Критика практического разума//Соч.: В 6 т. - М.: Мысль, 1965. - Т. 4, ч. 1.
94. Кант И. Критика чистого разума. - СПб., 1907.
95. Кант И. Антропологическая дидактика//Соч.: В 6 т. - М.: Мысль, 1956, - Т. 6.
96. Каптерев П. Ф., Музыченко А. Ф. Современные педагогические течения. - М.: Польза, 1913.
97. Караковский В. А. Воспитание гражданина: Записки директора школы. - М.: Моск. рабочий, 1987.
98. Каримский А. М. Проблема гуманизма в современной американской философии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.
99. Кей Э. Век ребенка. На пороге жизни/молодое поколение/. - М., 1914.
100. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения. - М., 1915.
101. Килпатрик У. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. - М., 1930.
102. Ключковский М. Современное воспитание и новые пути. По Эльсландеру. - Изд. 3-е. - М., 1912.
103. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. - М.: Наука, 1988.
104. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда//Вопросы психологии. - 1993, N 1.
105. Козлов И. Ф. Единство воспитания и жизни детей. - М.: Просвещение, 1964.

106. Кон И. С. НТР и проблемы социализации молодежи. - М., 1988.
107. Кон И. С. Ребенок и общество. - М.: Наука, 1988.
108. Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин Э. И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921-1931. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
109. Коротов В. М. Воспитывающее обучение. - М.: Просвещение, 1980.
110. Коротов В. М. Самоуправление школьников. - Изд. 3-е, перераб. и дополн. - М.: Просвещение, 1981.
111. Корчак Я. Как любить детей. - Минск, 1980.
112. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием. - 3-е изд., доп. и перераб. - Минск: Вышейш. шк., 1991.
113. Краних Э. М. Свободные Вальдорфские школы. - М., 1992.
114. Кришнамурти Дж. Свобода от известного/Пер. с англ. - Киев: "София", 1991.
115. Крупская Н. К. К вопросу о свободной школе//Свободное воспитание. - 1909/10, N 7.
116. Крупская Н. К. Семья и школа//Свободное воспитание. - 1913-1914, N 1.
117. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и классных руководителей. - М.: Просвещение, 1976.
118. Кувакин В. А. Философия Вл. Соловьева. - М.: Знание, 1988.
119. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
120. Кузьмина Н. В. Изучение и учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения и воспитания. - Гомель, 1985.
121. Куракин А. Т., Новикова Л. И. Школьный коллектив: проблемы управления. - М.: Педагогика, 1982.
122. Кутьев В. А. Внеурочная деятельность школьников: Пособие для классных руководителей. - М.: Просвещение, 1983.
123. Лай В. А. Экспериментальная педагогика/Пер. с нем. - М.-Л., 1927.
124. Лай В. А. Школа действия//Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981.
125. Лакомб П. Воспитание, основанное на психологии ребенка./Пер. с франц. А. Юргенса. - Изд. 3-е. - М., 1912.
127. Латышев В. М. Критика "теория свободного воспитания"//Русский народный учитель. - 1910. - N 10.
128. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.

129. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1990.
130. Ливехуд Б. Человек в сообществе. М., 1993.
131. Лихачев Б. Т. Общие проблемы воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1979.
132. Лихачев Б. Т. Простые истины воспитания. - М.: Педагогика, 1983.
133. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч. - пед. кадров. - М.: Прометей, 1993.
134. Логанов И. И. Свобода личности. - М.: Мысль, 1980.
135. Локк Дж. Мысли о воспитании. Изд. 3-е. - М.: Тихомиров К. И., 1913.
136. Локк Дж. О воспитании. - М.-СПб., 1901.
137. Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии. - М.: Мысль, 1993.
138. Лосев А. Ф. Бытие. Имя. Космос. - М.: Мысль, 1993.
139. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1981.
140. Макаренко А. С. Сочинения. Т. 5. - М.: АПН РСФСР. - 1951.
141. Макаренко А. С. Сочинения в 7 томах. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, т. 5.
142. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Соч.: В 8 т. - М.: Педагогика, 1984., Т. 1.
143. Мальковская Т. Н. Формирование социально-активной позиции школьников в условиях взаимодействия социальных и педагогических факторов. - М., 1984.
144. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 20.
145. Маркс К. Из рукописного наследства. Введение. / Из экономических рукописей 1857-1859 годов/. - Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 12.
146. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. - М.: Педагогика, 1985.
147. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация, техника. - М., 1918.
148. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1991.
149. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. / Теоретико-методологические проблемы/. Под ред. А. Г. Харчева. - М.: Прогресс, 1975.

150. Монохов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика /Опыт эксперимент. исследования/. - М.: Педагогика, 1981.
151. Моносзон Э. И. Становление и развитие советской педагогики, 1917-1987: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1987.
152. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. - М.: Наука, 1979.
153. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики/ Пер. с итальянского. - Изд-во 2-е. - М., 1915.
154. Моральный выбор /Под общей ред. А. К. Титаренко/. - М.: Изд-во МГУ, 1980.
155. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984.
156. Мухина В. С. Детская психология. - СПб.: Просвещение, Санкт-Петербургское отд., 1992.
157. Мухина В. С. Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. - М., 1992.
158. Мысливченко А. Г. Человек как предмет философского познания. - М.: Мысль, 1972.
159. Невский И. А. Профилактика отклонений в поведении детей и подростков. - М., 1988.
160. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1981.
161. Никандров Н. Д., Гершунский В. С. Актуальные проблемы методологии педагогики. - М., 1984.
162. Никитин А. Ф. Педагогика прав человека. - М.: Новая школа. - 1994.
163. Николаева Л. В. Объективные и субъективные факторы социального прогресса и свобода. - М.: Изд-во МГУ, 1974.
164. Ницше Ф. Воля к власти. - М., 1910.
165. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. - М.: Педагогика, 1978.
166. Обухов А. М. Свободное воспитание и дисциплина. - М., 1912.
167. Общие основы педагогики /Под общ. ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. - М.: Учпедгиз, 1967.
168. Педагогика среды и методы ее изучения /Под ред. М. В. Крупениной. - М., 1930, IY.
169. Педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо//Педагогическое наследие. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. - М.: Педагогика, 1984.

170. Педагогическая энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1966. - т. 3.
171. Педагогическая энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1966. - т. 4.
172. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982.
173. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. /Российский открытый университет. - М.: ТОО "Горбунок", 1992.
174. Пинкевич А. П. Введение в педагогику. - М., 1930.
175. Платон. Государство//Соч. -М.: Мысль, 1971. - т. 3. - ч. 1.
176. Платон. Диалоги. - М.: Мысль, 1986.
177. Плахотный А. Ф. Проблема социальной ответственности. - Харьков: Вища школа, 1981.
178. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. Т. 2. - М.: Политиздат, 1956.
179. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития//Вопросы психологии, 1994, N 1.
180. Проблемы методологии, педагогики и методики исследований /Под ред. Данилова М. А., Болдырева Н. И. - М.: Педагогика, 1971.
181. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе. /Под ред. В. С. Мухиной. -М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987.
182. Психология развивающейся личности /Под ред. А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1987.
183. Психологическая теория коллектива /Под ред. А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1979.
184. Развитие личности ребенка /Общ. ред. А. М. Фонарева. - М.: Прогресс, 1987.
185. Рахманов А. Свободное воспитание с точки зрения психологии //Вестник воспитания. - 1907. - N 1.
186. Робер М. А., Тильман Ф. Психология индивида и группы /Пер. с фр. - М.: Прогресс, 1988.
187. Рогова Р. М. Становление научного мировоззрения учащихся. - М., 1991.
188. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973.
189. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. - М.: Изд-во АН СССР, 1957.

190. Рудковский Э. И. Свобода и ответственность личности. - Минск: Изд-во БГУ, 1979.
191. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре, или принципы политическо-го права// Педагогич. соч., 1981.
192. Руссо Ж.-Ж. Общественный договор. -СПб.: Изд-во Д. Е. Жуковского, 1907.
193. Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2-х т. -М.: Педагогика, 1981.
194. Руссо Ж.-Ж. Теория воспитания. Соч.: в 3-х т. - М.: Изд-во и ред. Н. М. Тиблена, 1866. - Т. 1.
195. Руссо Ж.-Ж. Избр. соч.: В 3-х т. - М.: Гослитиздат.
196. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм//Ницше Ф., Фрейд З., Фромм Э., Камю А., Сартр Ж.-П. Сумерки богов. - М., 1990.
197. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: опыт исследования. - М.: Педагогика, 1986.
198. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей. - М.: Просвещение, 1980.
199. Современный экзистенциализм. - М.: Мысль, 1966.
200. Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников. -М.: Педагогика, 1986.
201. Спиноза Б. Избр. произ. в 2 томах. - М.: Политиздат, 1957. -Т. 1 - 631 с., Т. 2.
202. Стоунс Э. Психопедагогика. -М., 1989.
203. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека /Этика коммунистического воспитания/. - М.: Педагогика, 1989.
204. Сычев Ю. В. Микросреда и личность. -М.: Мысль, 1974.
205. Унгер К. Что такое антропософия? - Париж, 1932.
206. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. - М., 1948-1952. - Т. 8.
207. Ушинский К. Д. Избранные произведения. Вып. 4., Человек как предмет воспитания. Книга 1. - М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1946.
208. Фельдштейн Д. И. Психология личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1990.
209. Феномен человека. Антология /Сост. Гуревич П. С. - М.: Высшая школа, 1993.
210. Филонов Г. Н. Воспитание личности школьника. - М.: Педагогика, 1985.
211. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1983.

212. Фихте И. Г. Назначение человека. - СПб., 1913.
213. Фон Гильдебрандт К. О душевной сущности ребенка. - Минск, 1991.
214. Фребель Ф. Воспитание человека. - М., 1913. - 45 с.
215. Фрейд З. "Я" и "Оно" Труды разных лет. Кн. 1. - Тбилиси: Мерани, 1991.
216. Фрейд З. "Я" и "Оно" Кн. 2. - Тбилиси: Мерани. - 1991.
217. Френе С. Избранные педагогические сочинения. - М., 1990.
218. Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1990.
219. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. в 90 т., Т. 8. - М., 1953.
220. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. - М., 1953.
221. Толстой Л. Н. Исповедь // Полн. собр. соч. - М.: Худож. литр-ра, 1957. - Т. 23.
222. Тугаринов В. П. Личность и общество. М.; Мысль, 1965.
223. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге // О сущности истины. - М.: Высшая школа, 1989.
224. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. - М.: Республика, 1993.
225. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие для студентов ун-тов и педин-тов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Выш. шк., 1990.
226. Хейзинга Й. В тени завтрашнего дня / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. - М.: Прогресс, 1990.
227. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурлинской. - М.: Изд. группа "Прогресс" - "Универс", 1993.
228. Целикова О. Н. Нравственная целостность личности. - М.: Наука, 1983.
229. Честертон Г. К. Вечный Человек / Пер. с англ. - М.: Политиздат, 1991.
230. Чехов Н. В. Педагогические сочинения: В 2-х т. - М., 1923.
231. Чудновский В. Е. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. - М.: Педагогика, 1981.
232. Шапоров М. В. Идеи свободного воспитания в русской педагогике в начале XX века: Дисс. канд. пед. наук. - М., 1940. - В 2-х томах.
233. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. - М.: Педагогика, 1980.
234. Шеллинг Ф. Философское исследование о сущности человеческой свободы. - СПб., 1908.

235. Шестов Л. Сочинения в двух томах. Т.1. Власть ключей. - М.: Наука, 1993.
236. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости. - М.: Интербук, 1990.
237. Шульгин В. Н. Основные вопросы социального воспитания. - 2 изд. - М.: Работник просвещения, 1924.
238. Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. - Калуга, 1992.
239. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. - М., 1993.
240. Штейнер Р. Истина и наука. - М., 1992.
241. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
242. Эльсландер. Новая школа /Пер. с французского А. Юргенса. - М., 1906.
243. Эскирос А. Эмиль XIX столетия. - Изд. 2-е. - М.-СПб., 1874.
244. Юм Д. Сочинения в двух томах. - М.: Мысль, 1966.

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| Глава I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СВОБОДЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЛНОЦЕННОГО, ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ | |
| § 1. Философское понимание проблемы взаимодействия свободы и необходимости..... | 13 |
| § 2. Свобода как необходимое условие полноценного развития сущностных сил личности..... | 30 |
| § 3. Понимание свободы и необходимости в воспитании в педагогических системах прошлого..... | 40 |
| § 4. Социокультурная среда как фактор возникновения и развития тенденций свободного воспитания..... | 54 |
| Глава II. СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ | |
| § 1. Становление и развитие идей свободного воспитания в отечественной педагогике..... | 77 |
| § 2. Свободное воспитание в философско-педагогической системе Джона Дьюи..... | 87 |
| § 3. Свободное воспитание в системе работы Вальдорфских школ..... | 101 |
| § 4. Свободное воспитание в трактовке "новых школ" и Селестена Френе..... | 111 |
| Глава III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ | |
| § 1. Психологический анализ предпосылок свободного воспитания..... | 123 |
| § 2. Свободное воспитание как фактор психического развития личности..... | 134 |
| § 3. Развитие ситуативной и личностной тревожности как следствие свободного воспитания в школе..... | 149 |

Глава IV. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В
СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
УСЛОВИЯХ

- § 1. Теоретико-методические и содержательные аспекты теории свободного воспитания как основа построения учебно-воспитательного процесса в школе.....
- § 2. Противоречия процесса свободного воспитания.....
- § 3. Технология свободного воспитания и методика организации учебно-воспитательного процесса.....
- § 4. Разрешение конфликтных ситуаций в условиях свободного воспитания.....
- Заключение.....
- Список использованных источников.....

Николай Михайлович Магомедов

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

Редактор И. С. Пилипец

Технический редактор О. В. Шалатина

Корректор Е. А. Павлова

Подписано в печать 09.01.96 г. Формат 60x84 1/16.
Объем 14,5 л. л. Тираж 200 экз. Заказ № 24. Печать офсетная.
ПО "СамВен", г. Самара, ул. Ванцева, 60.