**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ**

**МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Кафедра педагогики и методики дошкольного образования

***РЕФЕРАТ***

***Тема***: «***Принцип свободы в воспитании в истории зарубежной и русской педагогики»***

Выполнила студентка II курса

Акинина Наталия Александровна

ГБОУ детский сад №915 СЗОУО г.Москвы

Москва 2012г.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение................................................................................................................3

Глава 1. Идеальный детский сад [К.Н. Вентцеля](http://www.rubricon.com/partner.asp?aid=%7b75325B62-118A-4416-AC82-8B57ED1463F7%7d&ext=17)………………………………..4

Глава 2. Учение о свободном воспитании Л. Н. Толстого……………………6

Глава 3 Свободная педагогика Ж.Ж. Руссо……………………………………………………………………… 10

Глава 4.Педагогические взгляды и гуманистическая педагогика Марии  Монтессори …………………………………………………………….13

Глава 5. В.А. Сухомлинский о принципах воспитания…………………….. 22

Глава 6. Ненасилие – основное требование в творчестве Николая Константиновича Рериха....................................................................33

Заключение........................................................................................................ 36

**ВВЕДЕНИЕ**

Интерес к проблеме развития идеи свободного воспитания определяется современной социокультурной ситуацией, ориентированной на общечеловеческие идеалы и идею свободного развития каждого члена общества. Ориентация общества на ценности общечеловеческого и национального характера обусловливает актуальность исследования отечественного и зарубежного педагогического наследия, в котором идея свободного воспитания занимает ведущее место.   
    Рубеж XIX-XX в.в. стал временем своеобразной научной революции в педагогике, положившей начало формированию научно-педагогических парадигм, определивших характер образования в развитых странах на протяжении всего столетия. Кроме того, по мнению современных исследователей (Днепров Э. Д., Корнетов Г. Б.), русская педагогика этого периода развивалась в тесном взаимодействии с западной. Именно в эти годы наметились первые пути сотрудничества педагогической общественности разных стран и создались возможности интеграции культур. Таким образом, анализ русской и зарубежной педагогики конца XIX- начала XX в.в. в их самобытности и взаимодействии – это путь к более глубокому осмыслению и пониманию современных проблем педагогической науки и образования, обогащению педагогической культуры современного общества. Тысячи лет человечество воспринимало войну и насилие как нечто неизбежное. Сегодня насилием разрешаются национальные и расовые конфликты. Уголовная преступность уносит жизни тысяч людей. Существует насилие над природой, над людьми в сфере производства, скрытое насилие над ребенком в сфере образования. Это заставляет задуматься, как воспитать у детей миролюбие, негативное восприятие войны, гуманное отношение к людям и природе. Важно уже с самого раннего детства научить ребенка взаимодействовать с другими на ненасильственной основе, приобрести такие качества, которые объективно делают человека более сильным, независимым, свободным, способным принимать решения самостоятельно, максимально учитывая интересы и потребности других людей, когда чувство долга органически сочетается с собственными устремлениями и желаниями. А для этого необходимо, чтобы сама педагогика постепенно перестроилась с авторитарных позиций на демократические, чтобы она сама в полной мере стала педагогикой ненасилия.  
Отсюда становится понятным, что педагогика ненасилия – это не столько какое-то самостоятельное течение или теория, хотя она и преследует свои специфические задачи, сколько движение прогрессивных педагогов и всех людей, связанных с делом воспитания, против принуждения, подавления достоинства детей, за развитие способности у них к ненасильственному взаимодействию с природой, человеком, миром в целом.  
Для рассмотрения основных принципов педагогики ненасилия обратимся к отечественному педагогическому опыту ХIХ-ХХ вв., когда отказ от различных форм принуждения и подавления личности ребенка активно пропагандировался представителями гуманистического направления в педагогике, в том числе Н.К. Рерихом, Л.Н. Толстым, К.Н. Вентцелем.

**Глава 1.**

**Идеальный детский сад**[**К.Н. Вентцеля**](http://www.rubricon.com/partner.asp?aid=%7b75325B62-118A-4416-AC82-8B57ED1463F7%7d&ext=17)

Константин Николаевич Вентцель родился 7 декабря 1857 года в Петербурге, в семье чиновника канцелярии Петербургского военного генерал-губернатора. В 1875 году окончил Виленское реальное училище, поступил в Петербургский технологический институт. Затем, учился на юридическом факультете Петербургского университета, в институте инженеров путей сообщения, который оставил через год. В школьные и студенческие годы увлекался поэзией, сам писал стихи, занимался музыкой, изучал философские труды великих ученых. Эти годы были временем духовного поиска своего призвания для педагога. Теория свободного воспитания предполагает детский сад на новых началах - идеальный детский сад, проект которого разработал К.Н. Вентцель.  
Принцип: ребенок и воспитатель должны иметь значение как две равноправные единицы. Роль педагога - косвенное содействие развитию ребенка.  
В идеальном детском саду К. Вентцеля предусматривалось решение задач умственного, нравственного, физического, эстетического воспитания, т.е. задачи гармонического развития личности. Метод освобождения в ребенке творческих сил, пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества. Научные знания детям давались через наглядные пособия, которые они изготавливали сами. Большое место выделялось игре, т.к. в этой деятельности воспитатель может видеть развитие ребенка.  
Не предполагалось четкой структурированной программы воспитания и обучения детей, но воспитатели должны иметь намеченный цикл знаний, который исходит из индивидуальных потребностей и интересов детей, а также иметь планы занятий. Идеальный детский сад должен иметь свой бюджет. К.Н. Вентцель отстаивал крайние позиции свободного воспитания, то есть полную свободу самостоятельного развития детей в общении с окружающим миром. Он и его соратники (И.И. Горбурнов-Посадов, М.М. Клечковский и др.) утверждали: «Воспитатель должен быть другом, старшим товарищем, к которому дети обращаются по мере надобности за помощью». Чтобы претворить в жизнь эти идеи, К.Н. Вентцель на базе небольшого семейного детского сада, организованного Комиссией по организации семейных школ Педагогического общества, создал Дом свободного ребенка, который начал функционировать с 1906 г. Свое представление о нем он изложил в книге «Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка)» (1906). Пропаганде идей Дома свободного ребенка Константин Вентцель посвятил также несколько статей и книгу «Новые пути воспитания и образования детей» (1909). В ней он утверждал, что в противовес школе с ее попыткой стандартизировать получение знаний и ригоризмом моральных предписаний, в новом учебном заведении за исходное начало будет взято «развитие воли самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие» **[ 5] (*Вентцель К.Н.* Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 8).** Исходя из этого, задачами Дома свободного ребенка он определил:

1. формировать у детей активное отношение к жизни, окружающей природе, к получению знаний;
2. процесс образования сделать самообразованием;
3. процесс воспитания превратить в самовоспитание;
4. оказывать педагогическую помощь на основе собственной работы и личного опыта в формировании у ребенка нравственного идеала;
5. создавать свободные сообщества людей на основе самоуправления.

Эти достаточно общие и абстрактные задачи К. Вентцель конкретизировал в практических рекомендациях для повседневной жизни Дома. В них он упоминал: общественно необходимый труд (самообслуживание, изготовление школьного оборудования, уход за растениями и животными и т. п.); удовлетворение детской любознательности, научных запросов детей; систематические свободные занятия производительным трудом; свободные занятия искусством; отдых, еда, игры.

Идеи свободного воспитания К.Н. Вентцель пропагандировал не только в статьях и книгах, но и в лекциях, если ему представлялась такая возможность. К примеру, в 1915 г. в университете имени Шанявского он прочитал курс лекций «Новые пути воспитания». К. Вентцель давно хотел создать Великую Хартию Свободы для детей, но реализовать эту идею он смог лишь в 1917 г., когда для Учредительного собрания написал Декларацию прав ребенка и опубликовал ее в книге «Отделение школы от государства и декларация прав ребенка» (М., 1918). Каждый из 18 пунктов Декларации утверждал право детей на свободу, «право не подвергаться никакому насилию, с чьей бы стороны оно ни исходило и под какими бы формами ни практиковалось» **[ 6 ](*Вентцель К.Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1923. С. 26**). Почти все пункты «Декларации» многозначительны и актуальны: «1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, то есть ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями… 3. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие заложенных в нем сил, способностей и дарований, то есть право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. 4. Каждый ребенок какого бы возраста он ни был, есть определенная личность, и ни в каком случае не может быть считаем ни собственностью своих родителей, ни общества, ни собственностью государства. 5. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями… 10. Воспитание и образование на всех его ступенях является свободным даром ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью… 12. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества» **[7 ](*Вентцель К.Н.* Отделение школы от государства и декларация прав ребенка. М., 1918. С. 13).**Декларация оказалась невостребованной. Учредительное собрание, как известно, было разогнано, а Октябрьская революция, установив диктатуру пролетариата, политизировала все стороны жизни общества, в том числе и деятельность школьных учреждений. Декларация прав ребенка в России так и не принята до сих пор. Основа учения К.Н. Вентцеля — свобода и уважение к личности ребенка — должны пронизывать все стороны педагогической деятельности. На примере теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля мы можем отметить, что путь к современному обществу, построенному на принципах согласия, дружелюбия и уважения, на принципах толерантности, лежит через свободное воспитание детей — юных представителей этого самого общества. Впоследствии идея свободного воспитания получила дальнейшее развитие в составленной им книге «Борьба за свободную школу» (1906). В это издание Вентцель включил фрагменты сочинений выдающихся зарубежных и русских педагогов и мыслителей, показав, как развивались представления о «свободной школе», начиная с XVI в. Главная идея книги заключается в создании свободных школ, которые не зависят от государственного строя и самостоятельно осуществляют образование детей. Отстаивая принцип свободного воспитания, К.Н. Вентцель пишет: «Если бы все дети встречали надлежащую свободу, были воспитаны и образованны, а не дрессируемы в целях принаровления к общественному режиму, тогда бы социальный вопрос и многие другие вопросы были бы решены**»[8].  Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. – М.: Типография торгового дома А.П. Печковский, А.П. Куланже, 1906. – 291 с.**

|  |
| --- |
|  |

**Глава 2.**

**Учение о свободном воспитании** **Л. Н. Толстого**

|  |
| --- |
| Учение о свободном воспитании в России исследователи, как правило, связывают с именем Л. Н. Толстого, идеи которого о формировании свободной личности вызывали живой интерес среди педагогов в конце XIX - начале XX вв. Основательная разработка проблемы началась после революционных событий 1905 г. В 1907 г. стал выходить журнал "Свободное воспитание", на страницах которого выступали С. Т. Шацкий, И. И. Горбунов-Посадов, Н. В. Чехов. Именно в это время К. Н. Вентцель и его сторонники предложили совершенно новые подходы к этой проблеме.  Научные труды К. Н. Вентцеля, его общение с друзьями великого писателя, участие в работе журнала "Свободное воспитание", где имя Л. Н. Толстого было особенно почитаемо, дают основание утверждать, что стержневые идеи теории воспитания и обучения были сформированы под влиянием толстовского направления в педагогике.  Впервые отзыв Л. Н. Толстого, хотя и косвенный, на научную работу К. Н. Вентцеля встречается в письме к редактору журнала "Вопросы философии и психологии" Н. Я. Гроту в 1892 г. Сообщая своему корреспонденту, что журнал он читает с интересом, писатель замечал: "В последнем выпуске мне очень не понравилась статья о Вундте. (Речь шла о статье К. Н. Вентцеля "Система философии Вундта", опубликованной в январе 1892 г. - М. С. ) Тогда тотчас по прочтении, я что- то много ядовитого хотел сказать о ней, теперь же, к счастью, все забыл, кроме того, что статья роняет журнал и по содержанию и по тону" **[1, с. 172].** Равным образом отсутствуют и прямые отклики на педагогические труды К. Н. Вентцеля в собрании сочинений Л. Н. Толстого. Но есть свидетельства, зафиксированные яснополянским врачом Д. П. Маковицким. 26 сентября 1906 г. у писателя гостил его давний знакомый С. Д. Николаев, рассказавший о создании в Москве кружка семейных людей, решивших воспитывать своих детей по системе К. Н. Вентцеля, изложенной в "Доме Свободного Ребенка". Однако Л. Н. Толстой засомневался в целесообразности такого начинания, сказав: "Из этого ничего не выйдет, а если и выйдет, то что-нибудь очень плохое" **[2, с. 243].**  При этом он сослался на опыт заграничных детских садов, где дети постоянно подвергались муштровке, все делали по команде и "прочими глупостями занимались". По мнению писателя, воспитание не может быть доверено посторонним людям: оно есть "дело самих родителей и, главным образом, матерей".  В то же время он приветствовал свободное обучение, считая, что "у всякого честно мыслящего родителя естественно возникает желание избавить ребенка от тлетворного влияния нынешних школ и гимназий, которые только портят и развращают детей, и дать ему образование  без всех этих глупостей в виде суеверий религиозных, чудес, поклонений иконам и т.п. или патриотизма, обожания царя и прочее**" [2, с. 244].** Поскольку С. Д. Николаев принимал участие в собраниях, где обсуждались вопросы воспитания в "Доме Свободного Ребенка" Л. Н. Толстой просил его передать московским друзьям, что в их попытке создать новую систему свободного воспитания есть хорошее и дурное. Естественно, что К. Н. Вентцель был ознакомлен с точкой зрения писателя на свое начинание.  В "Яснополянских записках" Д. П. Маковицкого неоднократно встречается имя педагога. 31 декабря 1906 г. он записал: "За дневным чаем Л.Н. попросил книгу Вентцеля ("Борьба за свободную школу". - М. С. ), посмотрел и похвалил" **[2, с. 344].** Спустя почти месяц Лев Николаевич, ссылаясь на мнение дочери, об этой книге отзовется иначе: "Книгу Вентцеля читала Таня. Очень чудные вещи, несуразные**" [2, с. 360].**  В октябре 1907 г. в семье Толстых обсуждали работу К. Н. Вентцеля: "Дом Свободного Ребенка". Д. П. Маковицкий тогда записал, что Татьяна Львовна "осмеяла ее, цитируя из нее, как предоставить детям в школе выбор чем заниматься: фортепиано, уроками языка, стряпаньем". В свою очередь Л. Н. Толстой так прокомментировал слова своей дочери: "Свобода в обучении совершенно хороша, но ошибка - выводить детей из семейной среды. Лучше семьи для ребенка ничего нельзя придумать. Чем полнее свобода ребенка - тем лучше. Воздействовать на ребенка - не страхом. Кроме страха, есть любовь к родителям (во имя которой можно требовать от него хороших поступков)" **[2, с. 524-525].**  Это замечание Л. Н. Толстого верно по существу, хотя к идеям К. Н. Вентцеля не имеет прямого отношения. Дело в том, что "Дом Свободного Ребенка" строился по типу семейной школы. Родители не только принимали участие в его организации, но и ежедневно работали в нем, помогая педагогам в становлении новой свободной системы воспитания.  Но писателя, тогда еще стоявшего на точке зрения, что воспитание и обучение - это два не связанных между собой процесса, волновало то, чтобы нравственные условия формирования личности ребенка в школе и в семье не отличались, а были бы продолжением друг друга. В противном случае, если в "Доме Свободного Ребенка" не будет прислуги, а в семье она имеется, то это будет ложь и лицемерие.  В 1909 г. Л. Н. Толстой опубликовал статьи "О воспитании" и "В чем главная задача учителя", вызвавшие большой интерес у педагогической общественности. К. Н. Вентцель же в статье: "В чем основа воспитания и образования" четко обозначил суть несогласия с Л. Н. Толстым по проблемам теории и практики формирования личности ребенка. Он не принял прежде всего формулу писателя: "И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно" **[3, с. 451].**  Надо сказать, что и сам Л. Н. Толстой пришел к новому пониманию не сразу. Для этого ему понадобились долгие годы работы в школе в Ясной поляне, и теоретические осмысление проблем воспитывающего обучения. А еще в 1862 г. в статье "Воспитание и образование" он утверждал, что "воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимания: предметом же педагогики должно и может быть только образование" [**3, с. 208].** И сами учителя, по его мнению, совершают большую ошибку, ставя перед собой задачу "воспитание людей, по известному образцу". Л. Н. Толстой признавал лишь образование, трактуемое как "свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого - сообщать уже приобретенное им" **[3, с. 209].** Писатель делал следующие выводы: "1. Образование и воспитание суть два различных понятия; 2. Образование свободно и потому законно и справедливо, воспитание же насильственно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может предметом педагогики" **[3, с. 277].**  К. Н. Вентцель считал, что Толстой шестидесятых годов, утверждавший, что "воспитание по известным образцам неплодотворно, незаконно", фактически перечеркивается Толстым начала века. А потому, утверждал педагог, "друзья Толстого должны взять его наследство 60-х годов под защиту от Толстого последних годов" **[4, с. 630].**  "Действительно ли, - размышлял К. Н. Вентцель, - суть образования состоит в передаче знаний от учащихся к учащимся и задача учителя состоит лишь в том, чтобы сделать правильный отбор знаний, чтобы дети оказались обладателями истинного, а не ложного образования?" **[4, с. 613].** На этот вопрос ученый отвечал отрицательно. "Образование", по К. Н. Вентцелю, есть "внутренний процесс, совершающийся изнутри, путем органического роста, путем творческой работы личности, а не путем наложения извне образовательного материала". Исходя из такого подхода, он не соглашался с ролью учителя в школе, как ее понимал Л. Н. Толстой. Задача воспитателя не только в том, чтобы быть транслятором знаний, его прямая обязанность состоит прежде всего в мобилизации внутренней активности детей, т.е. в создании благоприятных условий для сознательного выбора такой области научного знания, которая соответствует индивидуальности учащихся и возможностям творческого самосовершенствования.  Критикуя статью Л. Н. Толстого "В чем главная задача учителя", К. Н. Вентцель выступал против тезиса о том, что педагог должен внушать детям истинно нравственные убеждения, основанные на религиозных христианских началах.  "Ребенок, - писал К. Н. Вентцель, - должен творческим путем доходить до обладания религиозной истиной и нравственностью, путем творческой работы своей собственной мысли, а не путем внушения, поучения и закладывания в его душу взрослыми основ религии и нравственности" **[4, с. 617].**  Руководящим началом деятельности педагогов должны стать не религиозные взгляды, не религиозное понимание жизни, а свободное развитие ребенка с опорой на его природу, правильно понимаемые его интересы.  "Свободное развитие и воспитание на религиозных началах - это две вещи несовместимые. Религиозное воспитание, о котором говорит Толстой, как бы возвышенно оно ни было, может воспитать только личности, скованные цепями невидимого рабства", - писал К. Н. Вентцель. Он настойчиво отстаивал свой взгляд на рациональное образование, которое невозможно вне свободной личности, "вне самостоятельной творческой работы ее сознания".  Ход рассуждений К. Н. Вентцеля следующий: никакие мудрые люди земли не дадут исчерпывающего ответа на главные вопросы жизни, как-то, в чем смысл жизни, как жить. Ответы на них каждый человек должен найти сам. Найти их и принять. Но для этого он должен пройти определенный путь духовного поиска, а существовавшие и существующие религии могут стать лишь материалом для личного творчества, открытия собственного нравственного потенциала.  Иначе говоря, образование, если оно хочет сделать ребенка счастливым, не должно основываться на активном внедрении в его сознание религиозно-нравственных истин. Напротив, учителя обязаны построить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы воспитанник, будучи поставленным в активную творческую позицию, вырабатывал собственное отношение к жизни и сознательно выбирал то или иное религиозное мировоззрение. При этом нужно подчеркнуть, что К. Н. Вентцель не отрицал необходимость образовательно- воспитательного воздействия на ребенка, но считал, что его роль должна быть ограничена и сведена лишь к побуждению естественных творческих сил, заложенных в нем изначально. Только тогда, когда в ребенке будет сформирована творческая индивидуальность личности, а в его деятельности будут преобладать самобытность и сознательность, можно говорить о возможности усвоения религиозно-нравственного учения.  Объясняя свое несогласие с Л. Н. Толстым о внушении детям добра, К. Н. Вентцель, утверждал, что цель нравственного воспитания состоит в побуждении в детях самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества. Л. Н. Толстой же, по словам К. Н. Вентцеля, на место грубого насилия ставил насилие тонкое: "освобождая личность от внешнего порабощения, он в то же время опутывает ее "цепями невидимого рабства"". В своих трудах он объяснял читателям, что они сковывают взрослого человека не случайно - с детства он привык к безоглядному поклонению авторитетам. Духовная зависимость личности определяется характером ее первоначального воспитания. Отсюда берет начало "иго мудрецов и мыслителей". Задача же свободного воспитания в том, чтобы использовать мысли великих людей, творчески перерабатывать их и стать самим достаточно мыслящими и мудрыми гражданами: "Тогда начнется новый свободный период в жизни человечества, тогда религиозное и моральное творчество достигнет наибольшей возможной высоты и тогда нравственность и религия выйдут из того оцепененного мертвого состояния, в каком они находятся в настоящее время". В чем К. Н. Вентцель видел причины ошибок Л. Н. Толстого? Во-первых, в том, что человек в его художественных произведениях и в философских трудах освещены по- разному. Толстой-романист изображал конкретную человеческую личность во всем богатстве индивидуальных проявлений. В трудах же "Толстого-мыслителя, философа и проповедника существует только какая-то отвлеченная человеческая личность, для него существует только человек вообще, индивидуальный же человек сводится на нет перед этим человеком вообще" **[4, с. 621].** Во-вторых, К. Н. Вентцель считал, что в последние годы жизни Л. Н. Толстой стал исповедовать веру в абсолютную истину, желая чтобы все люди, особенно те, кто выступают в качестве учителя, "научились этой вечной и абсолютной истине и подчинили ей свою жизнь, свои мысли, чувства и волю" **[4, с. 622].** С этой посылкой педагог не мог согласиться. По его мнению, "абсолютная истина есть замаскированная форма, в какой выражается жажда власти... притом царство власти самого наихудшего сорта, потому что под видом абсолютной истины хотят проникнуть в самую глубину нашего сознания, в "святая святых" нашей души". К. Н. Вентцель отказывает учению Л. Н. Толстого в возможности коренного преобразования всей системы воспитания, а значит и изменения всего строя окружающей действительности. Он убеждал своих современников, что нельзя, как Л. Н. Толстой, стремиться только к изменению форм жизни, воспитания и образования. Необходимо, основываясь на принципах свободы и ненасилия, изменять саму сущность содержания и методов становления личности воспитанников. И тогда не будет ни ложных авторитетов, ни иерархии, ни подчинения и господства одних над другими. "По существу дела, - делал вывод К. Н. Вентцель, - между современною системою жизни и воспитания, которую осуждает Толстой, и тою которую он проектирует, нет коренной, существенной разницы. Основы остаются те же" **[4, с. 628].** Фундамент новой действительности - это свободная индивидуальность человеческой личности, воспитанная на основе творческой работы над собой, на основе завершенного поиска своих собственных религиозных и нравственных идеалов. А потому в воспитании нового человека нужно идти "не от отвлеченного человека вообще" (его в природе не существует), а от реальной человеческой личности, потому что "конкретная индивидуальная человеческая личность - это нерв жизни человечества" **[4, с. 629].** Критика К. Н. Вентцелем толстовского понимания вопросов воспитания и образования носила принципиальный характер. По его мнению, ребенок должен творческим путем доходить до понимания высоких истин нравственности и религии. Основой воспитания, "может быть только сама индивидуальная личность, об образовании которой идет речь, творческая работа ее души".  **Глава 3**  **Свободная педагогика Ж.Ж. Руссо**  Ж.-Ж. Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; предметы и явления обогащают опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя – с гармонизировать действие этих факторов. Наилучшим воспитанием Ж.-Ж. Руссо полагал прежде всего самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта мог быть приобретен к двадцатипятилетнему возрасту. Именно в этом возрасте возмужания человек как свободная личность может стать полноправным членом общества.  Великий гуманист выступал за превращение воспитания в активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно осязая, слушая, наблюдая мир, духовно обогащаясь, удовлетворяя жажду познания.  Под естественным воспитанием Ж.-Ж. Руссо понимал природосообразное, с учетом возраста ребенка формирование на лоне природы. Контакт с природой должен был физически укрепить ребенка, научить пользоваться органами чувств, обеспечить свободное развитие. Следуя детской природе, необходимо отказаться от ограничений, установленных волей воспитателя, отучить от слепого повиновения, следовать непреложным природным законам. Тогда отпадает необходимость искусственных наказаний – они заменяются естественными последствиями неверных поступков. Слабого и еще беспомощного ребенка должен опекать наставник.  Естественное воспитание должно явиться живительным процессом, в котором учитываются склонности и потребности ребенка, но не упускается из виду необходимость подготовки к общественным обязанностям. Внутренней мотивацией этого процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.  В задачи воспитания Ж.-Ж. Русса включил развитие системы органов чувств как фундамента формирования личности. Педагог-сенсуалист полагал, что материальной предпосылкой мышления служат чувства, которые нуждаются в постоянном совершенствовании с раннего детства. Он отводил особое место физическому воспитанию как одному из средств гармонизации отношений человека с природой и социальным окружением, преодоления пагубных наклонностей, формирования нравственной чистоты, совершенствования всего организма. Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни ребенка в среде, близкой природе и ручному труду. Если в интеллектуальном, нравственном воспитании Ж.-Ж. Руссо предлагал не спешить, то при физическом воспитании он готов был подвергнуть воспитанника даже известному риску [9; c. 109]. ( Лордкипанидзе, Д. Ж-Ж Руссо /Д. Лордкипанидзе – М.: «Педагогика», 2000.) Педагогический роман Ж.Ж. Руссо был запрещён к изданию, как только Екатерина, познакомившись с ним, дала «Эмилю» негативную оценку, назвав систему Руссо непроверенным социальным экспериментом. Однако, несколько экземпляров популярного в Европе романа всё же просочились в Россию и были нелегально распространены. Руссо в своих практических рекомендациях исходил из природной и домашней непосредственной среды ребенка.  Его Эмиль получал, например, от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением на праздник, день рождения и т.п.  К тому времени Эмиль еще не умел читать. Умеющим читать некогда, и когда они, наконец, соглашаются оказать ему эту услугу, то уже поздно. Удовольствие пропущено!  Вот если бы он сам умел читать… Он получает еще записки, они так коротки, содержание их так интересно. Все вокруг него тоже получают записки, но они мгновенно разбираются в их смысле. Ему то помогают, то отказывают.  Ребенок напрягает силы, ему удается разобрать половину записки. Кажется, завтра предстоит есть мороженое. Но где, когда, с кем? Эмиль тратит много усилий, чтобы прочитать и остальное.  Через некоторое время и он пишет приглашения другим.  Другой пример. Приходится сдвинуть тяжесть. Если Эмиль берет рычаг слишком длинный, понадобятся чрезмерные усилия. Если рычаг слишком короток, ему не хватит силы. Опыт может научить его выбирать именно ту палку, которую нужно. Такая мудрость ему по возрасту.  Из опыта Эмиль узнает, что ведро, наполненное обрубленными толстыми дубовыми ветками, весит легче, чем это же ведро с водой.  Эмиля не надобно учить геометрии: ему приходится самому учить геометрии своего наставника. Ведь учитель так смешон: начертил на земле круг с помощью острия, привязанного к вращающейся вокруг стержня веревке, а затем пожелал измерять и сравнивать радиусы между собой. Эмилю пришлось дать ему понять, что одна и та же веревка, постоянно натянутая, не могла дать неравных радиусов.  Первый урок по космографии Руссо проводит так. Помолчав несколько минут, как бы задумавшись, вдруг говорит Эмилю: "Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром взошло тут. Как это могло быть?"  Несколько дней они не в силах найти ответа. Оба недоумевают. Наконец, наставник вспоминает, что ведь солнце днем переходит от востока к западу. Чтобы знать это, нужно только иметь зрение. Нет ли здесь аналогии?  Эврика! Умный Эмиль решает задачу для них обоих: аналогия настолько ясна!  Ветер ударяет им в лицо. Значит, воздух есть материальное тело, хотя его и не видно. Они опрокидывают стакан в воду, вода не наполняет его. Что же, значит, воздух оказывает сопротивление воде. Погружают стакан в воду глубже. Оказывается, воздух способен сжиматься до известного предела: вода заняла часть пространства.  Наполнив мяч сжатым воздухом, они обнаружили, что тот прыгает легче, чем наполненный каким-либо иным материалом. Значит, воздух — тело упругое.  Лежа в ванне, Эмиль поднимает руку горизонтально над водой. Он чувствует, что на нее давит страшная тяжесть. Значит, воздух — тело, имеющее тяжесть.  Далее выясняется, что вес воздуха можно измерить, приводя его в равновесие с жидкостями. Устройство сифона, барометра, духового ружья и воздушного насоса становится совершенно очевидным.  Да! Учиться надобно с напряжением сил!  "Почему этот камень упал?" — "Потому что он тяжел", — не задумывается Эмиль. — "А что же бывает тяжелым?"  — "Да то, что падает!" — торжествует Эмиль.  "Значит, камень падает потому, что он падает?" Жан Жак Руссо  роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762).Тут юный философ стал в тупик. Это его первый урок здравого смысла и систематической физики.  Итак, Руссо неоспоримо доказал, что дети лучше сохранят и укрепят здоровье, скорее усвоят законы природы и поймут устройство общества, если им будут незаметно помогать в этой многотрудной задаче. Его ВОС призвана защитить ребенка от опасностей и провоцировать его на творческое познание жизни.  Не своеволие и желания окружающих их людей, а законы мира противостоят импульсам и эгоизму ребенка. Дети сталкиваются с противодействием своей лености и капризам в вещах, в работе, в инструментах, в деле. В активной обучающей среде ребенок овладевает необходимостью и научается наслаждаться внутри нее. ВОС выступает как главное средство профилактики бунтарства и разрушительного неприятия этого мира его новыми посетителями. Исходя из теории Ж.Ж. Руссо, можно выделить следующие характерные черты воспитательно-образовательного учреждения:  ·Протест против стандартизации образования;  ·Возрастная обусловленность педагогических воздействий;  ·Требование активизации обучения, его связи с жизнью, с личным опытом ребенка;  ·Призыв к родителям и воспитателям сделать активным воспитание своих детей, насытить его серьезным трудовым содержанием;  **Содержательного сходства концепции Ж.Ж. Руссо с моделью "Дома Свободного Ребенка" К.Н. Вентцеля не заметить достаточно сложно: это и сходства в ряде принципов воспитания (свобода, ценностное равенство педагога и ребенка, продуктивность естественных последствий), и в направленности методов воспитания (активность, самостоятельность, эвристичность). Наличие сходство естественно, так как К.Н. Вентцель в своем творчестве опирался на теорию Ж.Ж. Руссо. Однако, достаточно просто будет заметить и разницу: концепция К.Н. Вентцеля более системна (идеи педагогической общины, культуротворчества, комплексности, космического воспитания), а так же имеет практическое подтверждение продуктивности ряда своих черт.**  **ГЛАВА 4.**  **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА МАРИИ  МОНТЕССОРИ**  Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система М. Монтессори - замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, мощного гуманистического течения, которое возникло в Европе и Америке на рубеже XIX - XX вв.  Вот уже более ста лет имя М. Монтессори (1870 -1952) - психиатра и психолога, опытного детского врача и философа, неутомимого ученого - исследователя и подвижника новых гуманистических идей приковывает к себе неослабевающее внимание общественности. Педагогикой М. Монтессори восторгаются, в ней разочаровываются, ее применяют и отвергают, ей посвящены десятки книг и сотни статей на большинстве языков мира. Но главное - это отсутствие равнодушия. Такого органичного сплава различных знаний о человеке, которые дают наука и философия, религия и и   скусство, синтезированные Марией Монтессори в целостную «Педагогическую антропологию», к тому же оснащенную тонким дидактическим и методологическим инструментарием, в мировом опыте еще не было. В результате многолетней напряженной творческой деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокому технологизму может быть перенесена в дошкольное, школьное, семейное воспитание. Базируясь на знаниях психологии, педагогики, медицины, философии и многих других, учитывая базисные потребности, сензитивные периоды   , возрастные и индивидуальные особенности ребенка, при наличии специально подготовленной культурно-развивающей автодидактической среды создавалась работа в группе-монтессори.          Сто лет назад Мария Монтессори начинала свои исследования с проблемными детьми. По специальности она была врачом и психологом (доктором медицинских наук, профессором антропологии и гигиены). Она дружила с основателем генетической психологии Жаном Пиаже, и некоторое время он лично возглавлял «Монтессори общество» Женевы; также она переписывалась с дочерью Зигмунда Фрейда, детским психологом Анной Фрейд. Под их воздействием она уточняла выводы своих наблюдений за закономерностями детского развития. Но во многом она оставалась ?  ?рачом и исходила из физиологии детей. А, как известно, многие свои гипотезы люди этих профессий подтверждают, исследуя именно детей с ограниченными возможностями - яснее виден результат. Если гипотеза подтверждается, то с утроенной силой, она может работать у обычных детей, и с удесятиренной - у одаренных. Под влиянием идей Ж.Итара и Э.Сегена, занимавшимися проблемами развития и обучения детей с отклонениями, М.Монтессори разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей.        В 1900 году на состоявшейся в Риме олимпиаде учащихся начальной школы питомцы М. Монтессори (из специальной Ортофренической школы для умственно отсталых детей из бедных семей и сирот) превзошли детей из обычных школ по письму, счету и чтению. Это было громом среди ясного неба. Результаты многократно проверялись, но отвергнуть их было нельзя. Для внедрения своей системы Монтессори создавала для детей трех – шести лет дошкольные учреждения – дома ребенка (первые были открыты в Риме в 1907 году). Опыт этой работы этих учреждений в 1909 году   был представлен в книге «Метод научной педагогики», вышедшей в Риме.       Все методы, которыми М. Монтессори пыталась добиться реальной детской самостоятельности (а именно это она ставила в основу своих исследований), оказались действенными для всех детей. Именно для всех! Не зависимо, отстает ли ребенок в развитии от своих сверстников или опережает их.   Центральным понятием педагогической системы М. Монтессори является понятие саморазвития. Смысл метода, разработанного М. Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. А оно объективно происходит с каждым ребенком. Никто не говорит детям об их норме, не выдвигает базовый стандарт. Существует лишь перечень личных достижений детей на том или ином этапе жизни. И нет в этой педагогике понятия «ребенок должен». Он сам стремится чего-то достичь, а наставница лишь помогает ему по его    же просьбе. При этом специально созданная развивающая среда, типичная для любой Монтессори-школы мира, позволяет самостоятельно учиться всем детям без исключения, в том числе и с отклонениями в развитии. Потому что у них, как считают психологи, преобладает интеллект персонально-технический. Им надо все окружающие предметы трогать, они не воспринимают информацию на слух, как большинство здоровых детей. Но не надо думать, что в жизни любого ребенка, даже самого одаренного, нет периода, когда ему важно самостоятельно действовать с окружающими его простыми предметами среды. Возможность прикасаться к Монтессори-материалу, брать его с полки, действовать, получать собственные навыки в овладении окружающим миром, волшебным образом способствует саморазвитию детей, позволяет им всем без исключения самостоятельно и успешно учиться.  В основу своей системы М. Монтессори положила биологическую предпосылку - любая жизнь есть проявление свободной активности. «...Жизнь развивается в соответствии с Космическим планом, и смысл жизни - не достичь совершенства на бесконечном пути прогресса, но оказать влияние на окружающую среду и достичь в ней определенной цели». М. Монтессори убеждена в высшем предназначении человечества. Человек выполняет в природе «преобразующую функцию», оставляя на Земле след своего существования.  Уже в ранних работах Монтессори подчеркивала различия в природе взрослого и ребенка. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Педагог - гуманист разработала специальную среду, окружающую ребенка, стимулирующую его естественное развитие. М. Монтессори считала нормой состояние человека гармоничное, когда человек доволен сам собой, принимает себя таким, какой он есть, готов к дальнейшему движению, открыт для общения, открыт для всего нового. Приход к такой норме - это главная задача педагоа-монтессори, создать такие условия, чтобы ребенок находился в состоянии внутренней гармонии.   Гуманная педагогика возможна лишь тогда, когда ребенку предоставляется свобода действий, а сдерживают его лишь в особых случаях. «…Мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное – каждое проявление, имеющее полезную цель, - каково бы оно не было и в какой бы форме не выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы» (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Д   ом «Карапуз», 2004, «Мои методы», стр.41).     Монтессори отказалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка, а ставила проблему организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Монтессори требовала только одного - предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в его самостоятельной работе. Ребенок действует зачастую бессознательно, его работа является проявлением природной потребности развития, и цель ее - в развитии разнообразных функций и построений собственной личности. Для ребенка важен сам процесс работы, он повт?  ?ряет действия многократно, пока не удовлетворит внутреннюю потребность в них. Здесь очень важен принцип свободы выбора! Ребенок вкладывает максимальную энергию, он не устает от работы, она увеличивает его энергию. «…Мы не можем предвидеть всех последствий заглушения непосредственной, самопроизвольной деятельности ребенка в ту пору, когда он только начинает проявлять активность: может быть, мы заглушаем самую жизнь. Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому, как солнце проявляет с?  ?ое существо на рассвете, а цветок – в первом развертывании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно». (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы», стр.41,42).   М. Монтессори отмечает, что ребёнок обладает другой формой разума, отличной от разума взрослого, названной ею «впитывающий разум». Его мышление впитывающее. Малыш впитывает образы окружающего мира бессознательно и неустанно. Подобно губке, которая впитывает любую воду - чистую или мутную - детский разум не разделяет информацию на плохую или хорошую. Дети впитывают информацию всегда и везде, постоянно, не отдавая себе отчет, ребенок записывает себе на подсознание и поле использует эту информацию в своей практике. «В то время как он жи   вет, ребенок выучивает речь своей расы». (На этом базируется принцип развивающей среды).  «Было бы чудесно, — писала М. Монтессори, — если бы всякое знание входило в нас таким естественным путем, не требующим больших усилий, чем те, которые мы тратим, чтобы дышать и есть. Сначала мы бы не чувствовали ничего необычного, а потом внезапно приобретенные нам понятия засветились бы в нашей памяти, как яркие звездочки знаний. Тогда бы мы почувствовали их присутствие и они без усилий стали бы наши достоянием...  Необыкновенно важно разумным обращением с малышом, пониманием его жизненных потребностей — продлить период, когда в нем действует абсорбирующий разум. Мы оказали бы огромную услугу человечеству, если бы смогли помочь человеку впитывать в себя знания, не испытывая усталости, если бы человек обогащался знаниями, словно по волшебству, не задумываясь, какой ценой они были приобретены». (Из книги Елены Хилтунен «Уроки на корточках». М., Генезис, 2006, стр.7).   Смысл метода, разработанного М. Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию.  Задача педагога - помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу, опираясь на базисные потребности. Говоря о воспитании и развитии, нельзя не упомянуть о наличии базисных потребностей. Нарушение базисных потребностей влечет за собой провал в развитии человека. Система потребностей многоуровневая.  I уровень - физиологические потребности. Они определяют выживание малыша. Это потребности в пище, сне, тепле. Как они удовлетворяются, оказывает влияние на дальнейшее психическое развитие ребенка. Здесь надо помнить, что все, что ребенок может сделать сам, он должен делать сам. Этот опыт самостоятельности оказывает колоссальное влияние на развитие психических функций.  II уровень - потребность в безопасности. Необходимый ребенку человек – мама - постепенно становится все менее нужен. К трем годам у ребенка появляется естественное стремление отделиться от мамы. Теперь гарантом безопасности становятся стабильность и порядок. Порядок в пространстве, во времени, во взаимоотношениях с людьми. Порядок в представлении ребенка - это привычный образ жизни.  III уровень - потребность принятия и принадлежности. Только если человека принимают окружающие, он может принять себя. Условное принятие - на основании каких-либо признаков. Чем больше признаков принятия демонстрируют взрослые, тем больше разрушается психика ребенка. Потребность в безусловном принятии (любить ребенка не за то, что он красивый, умный, способный, отличник, помощник и т. д., а просто так, за то, что он есть - принцип безусловного безоценочного принятия ребенка).   Разновозрастность монтессори-группы - условие безусловного принятия малыша. Ребёнок видит себя несравниваемым, не устанавливается соревновательных отношений.  IV уровень - потребность в уважении. Говорит о сформированности личности, формируется к 2,5-3 годам. Все взаимоотношения в группе регулируются правилами. Ребёнок и сам учится уважать окружающих и становится уважаем.  V уровень - потребность в самореализации, творчестве. В рамках свободной деятельности ребёнок может реализовать себя, сделать что-то на пределе своих возможностей и получить удовлетворение, что сам могут сделать что-либо.   Понятие сензитивные периоды является одним из ключевых не только в системе Монтессори, но и во всей возрастной психологии. Это периоды особой чувствительности, встречающиеся в развитии детей. Они являются временными и служат для того, чтобы дать возможность ребёнку приобрести определенную способность, развить конкретные функции, приобрести необходимые знания, умения, способы поведения. Они безвозвратны, независимо от того, был ли реализован его внутренний потенциал и использованы благоприятные условия для развития определенных свойств и процессов.  Методика М. Монтессори базируется и на знаниях о сензитивных периодах развития детей от 0 до 6 лет. Сензитивные периоды - периоды особой чувствительности к тем или иным видам деятельности. В соответствии с «космическим планом» развития сенситивные периоды служат тому, чтобы ребенок имел принципиальную возможность приобрести внутренне необходимые ему знания, умения, способы поведения и т. д. Всего их шесть: сензитивные периоды развития речи, «чувства порядка», движений и действий, органов чувств, социальных навыков и восприятия мелких предметов.  Человеку никогда не удается так легко овладевать некоторым знанием, так радостно научиться чему-либо, как в соответствующий сензитивный период! Если детям приходиться делать что-то вне рамок соответствующего сензитивного периода, т.е. под принуждением (учиться писать, читать), то к результату они приходят гораздо позже или не приходят совсем.  Взрослый может (а точнее, обязан!) знать о существовании таких периодов в развитии ребенка, знать их особенности, поскольку в противном случае рискует посвятить свою жизнь борьбе с естеством ребенка, которую искренне считает педагогикой. Сензитивные периоды универсальны, т. е. возникают в ходе развития всех детей, не зависимо от расы, национальности, темпов развития, геополитических, культурных различий и т. д. Они индивидуальны, если речь заходит о времени их возникновения и длительности у конкретного ребенка. Отсюда выглядит дикой сама идея фронтального подхода к обучению детей (особенно в возрасте до шести лет).  Поэтому М. Монтессори видела педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей. Задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. У психологов существует термин - «феномен быстрого восприятия». (Маленькие дети обучаются языковым конструкциям молниеносно. Взрослым, для сравнения, на обучение разговорной речи пришлось бы потратить около шестидесяти лет).  Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори, (так называемые материалы Монтессори) достаточно быстро дало поразительные результаты. Монтессори-материал - важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей, органичная часть жизнедеятельности ребенка. Продолжая линию И.Г. Песталоции, Ф. Фребеля, М. Монтессори создала дидактические материалы, которые служат важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которые стали основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте школ-монтес   сори. Около 80 (!) % материалов было отвергнуто при тщательном отборе, при наблюдении как он «работает», как соответствует требованиям к Монтессори-материалу. Монтессори-материалы привлекательны, соответствуют возрастным особенностям ребенка. Это набор пособий или предметов, который имеет одну точную цель и алгоритм использования. Способ работы с материалом доступен для самостоятельной работы ребенка соответствующего возраста. Алгоритм работы включает способ контроля. Материал дает точную информацию; они не дублируют друг друга по    своим задачам (т. е. в группе находятся в одном экземпляре), они должны быть красивыми (чтобы ребенку хотелось их взять) и экологически чистыми.  Вся среда строится в принципе цепочки, в порядке возрастания сложности. В группе от 3 до 6 лет около 400! видов материалов. Все материалы-монтессори подразумевают до 200 вариантов деятельности, предполагают целевое использование. Задача монтессори-педагога - создать максимально благоприятную среду, обеспечивающую его комфортное самочувствие, расцвет его способностей. Среда в Монтессори - группе построена с учётом возрастных особенностей детей. Помимо возрастных особенностей, каждый человек имеет индивидуальные особенности: темп созревания нервной системы; физиологические особенности (здоровье); социальное окружение.  В зависимости от своих возрастных и индивидуальных особенностей каждый ребенок в монтессори-группе делает свободный выбор.  Что же такое свобода? СВОБОДА, способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, осуществлять выбор. Люди не вольны в выборе объективных условий своей деятельности, однако они обладают конкретной и относительной свободой, когда сохраняют возможность в выборе санкционируемых нормами и ценностями данного общества целей или средств их достижения. Историческое развитие общества в целом сопровождается расширением рамок свободы личности. (Из педагогического словаря).   Свобода выбора появляется у малыша сразу после того, как он переступает порог класса, потому что только он сам точно знает, что ему нужно развивать именно сейчас. (Так М. Монтессори обратила внимание, а современная психология подтвердила, что у ребенка от 0 до 6 лет есть свои сензитивные периоды, когда он наиболее легко и естественно учится определенным вещам). Он сам выбирает деятельность, место работы, партнера, сложность деятельности. Таким образом, свободный выбор определяет свободную работу. Что же такое свобода в системе Монтессори?  «Свобода - это есть умение делать в любых обстоятельствах выбор, наилучший для себя и окружающих». (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы», стр.52,56).  «Человек не может быть свободен, если он не самостоятелен, - считает М. Монтессори, - если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать». Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направлены так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность и независимость. «Наши слуги не зависят от нас, скорей, мы зависим от них», - так в эпоху рабства было искажено понятие свободы. «Я не желаю услуг, потому что я не бессилен», - вот какую мысль люди должны усвоить, если хотят с   тать истинно свободными. …Человек, собственными силами выполняющий все работы, необходимые для удобств и потребностей жизни, побеждает себя, тем самым, умножая свои способности и совершенствуясь как личность.  Из юного поколения мы должны создать сильных людей, а сильными людьми мы называем людей самостоятельных и свободных». (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы», стр.52,56).  Даже в понятие свободы Мария Монтессори вкладывала биологическое значение и понимала под ней, прежде всего независимость. На примерах из собственной педагогической практики Мария доказывала, что взрослый может не делать что-то за ребенка, а помогать ему действовать самостоятельно. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: «Помоги мне сделать это самому».   Это особый труд. Ведь малыш попадает в наш мир и видит его чуждым и неприспособленным для его жизни. У ребенка плохая координация движений, он не уверен в себе и не знает, что делать с окружающими его предметами. Он зависим от великанов, которые называются взрослыми и кроят мир под себя, не задумываясь о нем. Ему трудно расстегнуть пуговицы на курточке, завязать шнурок на ботинке, перенести свой стул в удобное место. «Наш долг по отношению к ребенку при всяком случае заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, как   их природа требует от него. Мать, кормящая своего ребенка и не делающая никаких шагов, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и отыскивать ею рот, мать, которая даже не ест на глазах ребенка, чтобы он видел, как она это делает, такая мать поступает неправильно. Она оскорбляет основы человеческого достоинства в своем сыне, она с ним обращается как с куклой, а между тем это – человек, вверенный природою ее попечениям». ». (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы», стр.52,56).        М. Монтессори предложила уже в 2,5—3 года дать ребенку возможность сделать это и многое другое. Учитель (взрослый) только помогает ему. В специально подготовленной культурно-развивающей автодидактической среде заботливым педагогом подготовлены материалы для упражнений в практической жизни. Это общеподготовительные упражнения: открывание двери со шпингалетами, складывание салфеток, протирание пыли, сметание мусора со стола; упражнения по самообслуживанию: мытье рук, застежки, чистка обуви, чистка металла; уход за окружающим миром,   стирка, мытье посуды, стола, пола; социальные навыки: общение со сверстниками в социуме, умение решать проблемы, споры. Педагог создает порядок в тех вещах, которые нужны для развития ребенка, а их очень много. Все эти чашечки, подносики, губки и щеточки, а также палки и кубики, бусины и стерженьки, карточки и коробочки, положи их в беспорядке, могут вызвать только чувство бессилия перед хаосом мира. Монтессори предложила расположить их в определенной строгой логике, а малышей с первого дня в классе приучать поддерживать установленный ?  ?орядок. Не только и не столько потому, что этого хотят взрослые, но потому, что так удобнее самим детям. Мария вообще считала, что порядок органичен для ребенка, но он не всегда умеет сам его организовывать. Взрослый может создать условия, в которых порядок прост и естественен. Он не проводит с малышом долгие и изнурительные беседы, не пользуется образными иносказаниями. Учитель предлагает ребенку принять только одно четкое правило: «Взял, поработал, положи на место». Но чтобы работа приносила пользу, учитель дает малышу короткий (2-3 мин   уты) трехступенчатый урок. На нем взрослый показывает, как обращаться с предметами, чтобы достичь результата, а не отчаяться и не потерять интерес.  Интерес — первое, что М. Монтессори выделяла в своей педагогике. Второе — индивидуальный подход. Это, конечно, не означает, что у каждого ребенка появляется отдельный учитель. Все немного по-другому. Каждый ребенок во время свободной работы выбирает то, что ему нравится делать, и учитель именно ему показывает, как справиться с заданием. Индивидуальное обучение основано на свободе выбора ребенка. Впервые на проблему силы свободного выбора обратил внимание Декроли Жан Овид (1871 – 1932, бельгийский врач, психолог, педагог, автор системы раз   вития детей «школа для жизни, школа через жизнь», основанную на идее «центров интересов ребенка»). Он считал, что интерес у ребенка может вырасти только лишь на основе свободного выбора, часто метод М.Монтессори сопоставляли с его. Но отличие все-таки есть, хотя ключевые слова одни: индивидуальность и интерес. По методике М.Монтессори, культура доходит через материал до детей самого младшего возраста. Культура эта выражена в систематической индивидуальной работе, имеющей в своей основе индивидуальный интерес.   Но каким образом окружающая среда предоставляет ему свободу действий? В чем эта свобода? Очень просто: детям предоставляется свобода активной целенаправленной деятельности. Предоставление детям свободы во время любых занятий:  o Свободы выбора материала;  o Свободы выбора времени и продолжительности работы с материалом;  o Свободы выбора места для работы;  o Свободы выбора партнера или партнеров;  o Свободы общения с педагогом или другими детьми.    Ребенок волен действовать самостоятельно, но, не мешая другим, не нанося вреда своему и чужому здоровью, и не портя окружающую среду. Свобода понимается как возможность самостоятельного выбора учебной деятельности. Ты можешь взять с полки любой материал и сколько угодно долго работать с ним один или с партнером. А если устал, можешь вообще ничего не делать. Посидеть, понаблюдать за работой других.  У Монтессори понятия свобода и дисциплина слиты в одно целое. «Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? ...Дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. .… Это понятие активной дисциплины заключает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности» (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы»,  стр.40). Свобода - это естественно развивающаяся внутренняя способность. Способность выбирать наилучшее из всего окружающего. Дисциплина, это тоже внутренняя способность владения собой. И то, и другое, заложено в ребенке природой, как в биологическом индивиде. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, - это различие между добром и злом. Важно, чтобы ребенок не смешивал добро с неподвижностью и зло с активностью. Также важно дать им усвоить принцип коллективного порядка.  Каковы следствия такой свободы, где у детей не только свобода выбора, но и свобода передвижения? Свобода передвижения развивает в человеке настоящую потребность к фиксации места. Поэтому ребенок не покидает школу, не убегает на улицу, а ходит по другим классам и видит, что интересные вещи имеют свое продолжение. «Ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, он готовится не к школе, а к жизни. …Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду».(М. М   онтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы», стр.40,41).  Ко всем перечисленным принципам системы М.Монтессори нужно сказать еще об одном. Руководствуясь принципом безграничной любви к детям, важным девизом М.Монтессори были слова: «Не навреди!» В призыве учителей – монтессори эта идея находит свое отражение:  «О, Господи, помоги нам вникнуть в секрет детства, чтобы мы могли знать ребенка, любить и служить ему в соответствии с законами Твоей справедливости и следовать твоей воле!» (М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Подготовка учителя», стр.77).  **ГЛАВА 5.**  **СУХОМЛИНСКИЙ О ПРИНЦИПАХ ВОСПИТАНИЯ.**  Педагог трактовал **воспитание как процесс реализации неотъемлемо присущих ребенку врожденных свойств, спонтанных реакций и импульсов.** Вместе с тем большое значение он придавал и специально организованному воспитывающему социуму.  В 1950-е гг. В.А. Сухомлинский разработал продуктивные пути соединения физического и умственного труда школьников на основе опытнической, поисковой деятельности, прерогативы освоения учащимися средств познания над собственно знаниями. Педагог понимал сельскохозяйственный труд как основное средство развития личности, а не только как путь подготовки учащихся к овладению профессией. В его теоретической и практической деятельности доминировала установка на переживание школьниками радости бескорыстного созидательного труда и эстетическую направленность форм и методов производственной деятельности.  В начале 1960-х гг. центральной для В.А. Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания школьников, в которой автор видел средство формирования «мыслящих личностей» (а не беспрекословно выполняющих партийные команды людей). Эта цель предусматривала отказ от абсолютизации подчинения и контроля со стороны коллектива, которые противоречили принципу свободы личности, препятствовали духовному и нравственному совершенствованию человека. В противовес нивелирующим тенденциям авторитарного воспитания **педагог утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом, апеллирующую к его совести, основой воспитания считающую проблему человечности. В структуру педагогической науки Сухомлинский включил категории этики – долг, честь, достоинство, добро, свободу. Особенность применяемых им педагогических средств проявлялась в осуществлении воспитания через художественные образы в виде бесед, поучений, наставлений и заповедей, обращенных к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности, и др.**  Важнейшим инструментом считал ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания. Для развития у ребенка эмоциональной восприимчивости большую роль он отводил элементам праздничности, красоты, обращал внимание на взаимосвязь нравственного воспитания и обучения. Акцент делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации. Большое внимание В.А. Сухомлинский уделял переживанию детьми накапливаемого опыта, самостоятельному раскрытию ими важнейших нравственных принципов. В педагогической системе Сухомлинского важное значение имели «уроки мышления» среди природы. Слово учителя педагог считал важнейшим средством образования. Большую роль отводил он созданию детьми совместно с учителями сказок, поэтических и прозаических миниатюр, стимулирующих развитие эмоционально-образного мышления.  В.А. Сухомлинский стремился к созданию высоконравственного школьного коллектива, в котором согласованно действуют коллектив педагогов – энтузиастов-единомышленников и сплоченный ученический коллектив. В таком коллективе не возникает вопроса о наказаниях, палитра воспитательных воздействий определяется атмосферой взаимопонимания, регуляторами поведения становятся нравственные нормы, добрые традиции. Педагог утверждал, что стимулирующий потенциал коллектива обусловливается тем положительным, что каждый ребенок может внести в его нравственно-интеллектуальную атмосферу. Особое место в процессе формирования школьного коллектива занимала разнообразная совместная творческая деятельность учителей и учащихся, основой которой было переживание ими красоты природы. Сухомлинский разработал комплексную программу «воспитания красотой», высоко подняв роль эстетического воспитания школьников.  В конце 19б0-х гг. ведущей для В.А. Сухомлинского становится трактовка формирующейся личности как самоценности, понимание воспитания как феномена, в значительной степени независимого от требований общества. **Главными целями воспитания, по мысли педагога, выступают свободное развитие ребенка как активной личности, раскрытие индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции официальной педагогики. В центре педагогического процесса, рассматриваемого как синхронное взаимодействие наставника и ученика, находится ребенок с его интересами, творческими потенциями, на которые прежде всего и должны ориентироваться учителя.**  . В основе педагогической теории лежит педагогический оптимизм и любовь к детям, вера в утверждение доброго и человеческого в жизни, формирование идей добра, милосердия, народности воспитания.  Рассмотрим основные задачи и цели образования по В. А. Сухомлинскому. Исходной точкой педагогического мировоззрения Сухомлинского была задача воспитания у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимание своего дела и ответственности перед родными, товарищами и обществом и, что главное, перед собственной совестью. Василий Александрович пишет, что задача школы не просто передать знания, но «открыть перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым». Отсюда главная цель воспитания – гражданско-патриотическое формирование личности.  Сухомлинский считал, что сущность важной воспитательной задачи заключается в том, чтобы взгляд на мир выражался не только в умении объяснить сущность явлений, но и в практической деятельности, в труде. В своей системе умственного воспитания Сухомлинский использовал трудовые задания, главная цель которых – формирование мировоззрения. Он считал, что для формирования мировоззрения очень важно, чтобы мыслительные операции находили отражение в практической деятельности ученика.  Еще одной важнейшей воспитательной задачей Сухомлинский считал то, чтобы мировоззренческие убеждения формировались в процессе активной деятельности .По мнению Сухомлинского, не допустить равнодушного, безразличного отношения ученика к приобретенным знаниям, когда еще нет никакого дела до их содержания – также является одной из задач воспитывающего обучения. Формирование научного мировоззрения – это вдумчивое проникновение воспитателя в душу ребенка, умелое педагогическое руководство его мышлением, процессом познания окружающего мира, трудовой деятельностью. Исходя из вышеизложенного, В. А. Сухомлинский развивает весьма важную педагогическую мысль о двух важнейших *задачах учителя*: во-первых, дать ученикам определенный запас знаний, во-вторых, научить учеников постоянно, всю жизнь пополнять и обогащать свои знания, научить самостоятельно пользоваться ценностями из сокровищницы человеческой культуры.  Сферой развития духа является нравственное воспитание. «В человеке, которого мы воспитываем, должны сочетаться нравственная чистота, духовное богатство, физическое совершенство. Мастерство и искусство воспитания заключается в том, чтобы перед глазами воспитателя всегда было яркое представление о сущности этой гармонии. Коммунистический человек — не механическое сложение всех добрых черт и качеств, а сочетание их в  гармоническом единстве. Чем лучше становится жить, чем больше ценностей бытового характера и духовной культуры предоставляется в распоряжение молодого поколения... тем труднее воспитывать, тем больше возрастает ответственность всех, причастных к воспитанию... (В.А.Сухомлинский. "О воспитании» Москва, 1973 г.2, 143) Воспитание гармонически развитой личности, по его мнению, может быть основано лишь на коммунистической нравственности, которая пронизывает все грани человеческой личности, открывая перед каждым путь к гражданским, идейным, творческим, трудовым, эстетическим ценностям.  Особая проблема для теории и практики воспитания – воспитание потребностей. Сложность заключается в воспитании гармоничного соотношения всех видов потребностей. Сухомлинский утверждал, что необходимо научить понимать «что» имеет нравственное право желать каждый конкретный человек. Поэтому «воспитание культуры желаний – один из самых ярких оттенков той сложной вещи, которую мы называем нравственным смыслом школьной жизни» .  Проблемой современной школы, обучения и воспитания, по мнению Сухомлинского, является то, что человек, получивший хорошее образование, не хочет участвовать в процессе материального труда. Это есть пережитки старого мира. Наше общество, как указывает Василий Александрович, наши учителя и воспитатели должны понять, что функция образования изменилась. Образование перестало быть средством освобождения от труда. Напротив, сегодня «надо воспитать не просто готовность – практическую и нравственную – к этому труду, но и стремление, желание, влечение посвятить ему всю свою жизнь»  Сухомлинский считал, что в процессе воспитания значимую роль играют взаимоотношения учителя и ученика. Поэтому они должны быть внимательными, доброжелательными и заинтересованными. Именно исходя из подобных установок, в школе Сухомлинского стали практиковаться совместные походы, сочинения и чтение стихов, слушание «музыки» леса, реки, полей, воздуха. Через подобные моменты формируется драгоценный опыт общения учеников и воспитателей.  Учитель в первую очередь, как считал Сухомлинский, должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное»: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности» .  И именно к личности обращен педагог в своей деятельности, поэтому учитель – это человек, который не только овладел теорией педагогики, он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, который соединяет теорию и практику воедино. Приоритет в своей педагогической системе Сухомлинский уделял, как мы уже отмечали, нравственному воспитанию, которое должно базироваться на чувстве справедливости: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю».  *Основным принципом процесса обучения* на всех его этапах В. А. Сухомлинский считал путь ребенка от успеха к успеху. Советский педагог призывал учителей не закрывать этот путь ученику, особенно младшего школьного возраста, неудовлетворительными отметками, поскольку считал, что если ребенок достигает успехов в учебе, то у него непременно будет желание учиться дальше. В педагогическом опыте В.А. Сухомлинского неудовлетворительные отметки в начальной школе полностью отсутствовали.  *Принципы*, на которых была основана педагогическая система В. А. Сухомлинского:   * доверие к детям, * учение без принуждения, * воспитание без наказаний, * сотрудничество детей и взрослых, * творческий труд и нравственная свобода, * возможность выбора поступка, линии поведения, образа жизни, * принятие ответственности за свой выбор.   В.А.Сухомлинский. "О воспитании" Москва, 1973 г.  Детство — важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира — от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш. (10, 11)  Детство — каждодневное открытие мира. Нужно, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и Отечества. Чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота Отечества. (29)  Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности. Ее всестороннее развитие, нравственное совершенство — цель коммунистического воспитания. Путь к достижению этой цели так же сложен, как и сам человек. (24)  Обсуждение конкретных жизненных судеб привело нас к проблеме гармонии педагогических воздействий. На мой взгляд, это одна из коренных, основополагающих закономерностей воспитания. Я далек от мысли, что она, эта проблема, решена в практике воспитательной работы нашей школы, но все же для ее решения и исследования сделано много. Сущность этой проблемы... заключается в следующем: педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия. Сила красоты как воспитательного средства зависит от того, насколько умело раскрывается сила труда как воспитательного средства, насколько глубоко и продуманно осуществляется воспитание разума, чувств. Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера старших, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благородством. Между воспитательными воздействиями существуют десятки, сотни, тысячи зависимостей и обусловленностей. Эффективность воспитания в конечном счете определяется тем, как эти зависимости и обусловленности учитываются, точнее, реализуются в практике. (10, 213)  .. Любое воздействие на личность теряет свою силу, если нет сотни других воздействий, любая закономерность превращается в звук пустой, если не реализуются сотни других закономерностей. Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не исследует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений. (10, 214)  Механическое, бездумное претворение теоретического положения в факт практического опыта приводит к опустошению живой мысли учителя, выхолащивает из педагогического труда то, что составляет его сердцевину, его душу,— неповторимость жизненных явлений, радость обновления, которое приходит к педагогу с каждым новым поколением учеников, необходимость творчества. Теория остается источником, питающим мастерство учителя, до тех пор, пока она живет в опыте. Живет — значит, обогащается, совершенствуется, ибо жизнь шлифует в ней новые грани и отбрасывает устаревшее, отжившее. Пока теория живет в опыте, преломляясь в творческом индивидуальном труде тысяч и тысяч педагогов, она развивается. Если же теоретические положения мыслятся как нечто вечное, неизменное, на все случаи годное, происходит ее окостенение. Теория становится догмой. (28)  Что такое учебно-воспитательный процесс? В нем три слагаемых: наука, мастерство, искусство... Воспитание в широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления —и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причем этот процесс характерен глубокой индивидуальностью явлений: та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной во втором, абсурдной — в третьем. Такова природа нашего педагогического дела. (13, 9)  Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитившлй присмотр, воспитатель — в неграмотную няньку, педагогика — в знахарство. Нужно научно предвидеть — в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий. (12, 50)  Воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимоходом. (14, 2)  Даже простое перечисление задач коммунистического воспитания позволяет понять связанные с ним трудности: ведь речь идет о завершении самой сложной из всех революций — революции в сознании людей. (8, 9)  ...Нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребенка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями. (34)  Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников — в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний. (13, 11)  Десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учащегося,— это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важнейшее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся. Мы добиваемся, чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой забывается, что педагог — руководитель и наставник.  Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. И если в школах есть насторожившиеся, ощетинившиеся, недоверчивые, а иногда и злые дети, то лишь потому, что учителя не узнали их, не нашли подходи к ним, не сумели стать их товарищами. Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках. (9, 78)  Кружок юных слесарей-моделистов... Здесь я не руководитель, а такой же ученик и рядовой труженик, как и все дети. Как это хорошо — быть товарищем, другом ребят, работать вместе с ними, радоваться успехам, выслушивать справедливые замечания мастера, если у тебя что-то не получается. Когда дети чувствуют в тебе равного, они открываются перед тобой, доверяют тебе то, что никогда не доверили бы, если бы ты был только их руководителем. (9, 77)  Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд — повседневное общение с детьми — углубляет любовь к человеку, веру в него. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе, в процессе этой деятельности. (11, 25)  ...Быть хорошим учителем можно, только будучи хорошим воспитателем... Без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом. (2, 75)  Я всегда стремился убедить учителей в том, что, если ты видишь ученика только из-за своего стола в классе, если он идет к тебе только по вызову, если весь его разговор с тобой только ответы на твои вопросы, никакие знания психологии тебе не помогут. Надо встречаться с ребенком как с другом, единомышленником, пережить вместе с ним радость победы и горечь утраты. (11, 33)  Уже в первые годы педагогической работы мне стало ясно, что подлинная школа — это не только место, где дети приобретают знания и умения. Учение — очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа — это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений.  Учение — это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди многих лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное — и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе. (10, 8)  Каждый из нас должен быть не абстрактным воплощением педагогической мудрости, а живой личностью, которая помогает подростку познать не только мир, но и самого себя. Решающее значение имеет то, каких людей увидит в нас подросток. Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать. Ничто так не удивляет, не увлекает подростков, ничто с такой силой не пробуждает желания стать лучше, как умный, интеллектуально богатый и щедрый человек. В наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творческого труда в поле и у станков. Эти таланты раскроются только тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту «живую воду», без которой задатки засыхают и хиреют. Ум воспитывается умом, совесть — совестью, преданность Родине — действенным служением Родине. (12, 114)  Школа становится очагом духовной жизни, если учителя, дают интересные и по содержанию, и по форме уроки.. Но замечательные, блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков. (14, 4)  Слово воспитание произносится ежедневно в каждой школе десятки раз. О воспитании все чаще задумываются и говорят в семье, в общественных организациях. Но у всех ли педагогов, а тем более родителей, есть ясное представление о том, что такое воспитание и, следовательно, как надо осуществлять воспитание? (14, 2) Я видел акт обследования работы школы, написанный инспектором районо. В нем было записано: уроки проводятся на «надлежащем уровне», знания у учащихся удовлетворительные, но воспитательная работа поставлена плохо... Часто мать или отец говорят сыну: «Выучили тебя хорошо, да воспитали плохо...» (14, 2) В том и другом случае мы встречаемся с односторонним взглядом на воспитание как на что-то обособленное от учения, образования. Можно ли согласиться с тем, что воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, но включает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие? (14, 2) Что значит «воспитание в узком смысле понятия»? И разве можно сформировать мировоззрение без обучения и образования? Разве можно воспитывать человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнает, познает, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо образование вне воспитания мировоззрения? (14, 2)  В наши дни, когда общеобразовательная школа становится массовой, ни один человек в годы отрочества и юности не должен быть вне влияния школы. Тот, кто по той или иной причине не может учиться в школе до завершения среднего образования, должен воспитываться в школе в годы отрочества и юности — до полной моральной зрелости. Это необходимо и для нашего общества и для школы: когда мы охватим школой всех, кто по самым разнообразным причинам оставил учение, у нас не будет того плохого окружения, которое — как это ни печально — создается при активном участии школы и которого мы так боимся. (5, 104)  ...Каким бы содержательным и целенаправленным ни было воспитание школьников, оно не должно заканчиваться вручением аттестата зрелости. Переход от учения к труду — это серьезнейший шаг в жизни юношей и девушек. Именно на первых порах трудовой жизни воспитательная работа с  ними приобретает первостепенное значение. (5, 105) Я твердо верю в могучую силу воспитания — в то, во что верили Н. К. Крупская, А. С. Макаренко и другие выдающиеся педагоги. (10, 4) Конечная цель коммунистического воспитания — личность, активная деятельность которой находится в полном соответствии с коммунистическими взглядами и убеждениями. (7, 11)  Причем, это далеко не полный перечень гуманистических *принципов*, которые свидетельствует о безусловной гуманистической направленности его педагогической системы. Итак, В. А. Сухомлинский разработал воспитательную систему школы на основе гуманистической концепции воспитания, включающей личностные ценности: Нравственный идеал, Счастье, Свобода, Честь, Долг, Достоинство, Справедливость, Истина, Добро, Красота.  **ГЛАВА 6.**  **НЕНАСИЛИЕ – ОСНОВНОЕ ТРЕБОВАНИЕ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.К. РЕРИХА.**  Николай Константинович Рерих (1874-1947) – известный русский художник, педагог, археолог, литератор, историк, общественный и религиозный деятель, мыслитель, создавший и обосновавший оригинальную теорию человеческих ценностей. В философско-этических трудах Н.К. Рериха содержится много педагогических идей, принципов и методов воспитания и обучения, которые мало изучены, не систематизированы и почти не используются в практике современной школы. Свои мысли по вопросам воспитания и образования Рерих изложил в таких произведениях, как «О Вечном», «Листы Дневника», «Держава Света», а также в Учении Живой Этики, созданном совместно с Е.И. Рерих и в сотрудничестве с группой индийских философов и мудрецов.  На первое место по философским и педагогическим достоинствам большинство исследователей ставят Учение Живой Этики, центральное место которой занимает проблема космической эволюции, направленной на совершенствование каждого индивида и окружающего мира в целом. Учение является синтезом науки, философии, всех религий мира, оно объединяет в себе нравственно-духовную методику работы человека над собой. Живая Этика рассматривает Законы Мироздания, его устройство, тесную связь человека с Космосом, нравственные основы бытия, значение религии в истории человечества, влияние Культуры на гармонизацию Вселенной.  В Учении Живой Этики отмечается значение воспитания, которое, по мнению Н.К. Рериха, всегда идет впереди образования, потому что только воспитание может заложить основы спокойствия и труда, лишь оно одно способно питать всё возвышенное и утонченное.  Н.К. Рерих в своих работах основной акцент делает на свободе личности, под которой он понимает не только изначально присущую человеку свободу, но и трактует её как отрицание принуждения других людей. В Учении Живой Этики он утверждает, что «рост духа не терпит насилия». «Нельзя заставить дух расти. Даже нельзя понудить непрошенными советами». «Свобода выбора заложена во всём. Никакое насилие не должно прерывать путь, но позволительно дать каждому светильник в пути долгом…». (*Учение Живой Этики (Агни Йога).* Напутствие вождю. §149). Всякое давление искажает процесс становления человека. Обеспечение условий для свободного выбора, терпение и отсутствие принуждения – идеал Н.К. Рериха и конкретный путь к свету, к освоению культуры. Анализ трудов Рериха позволяет выявить основные средства, способы воспитания и образования, основанные на ненасильственном воздействии. Первый ненасильственный призыв Н.К. Рериха – не унижать детей. Дети открывают мир через себя и через взрослых, необходимо поддержать ребенка в его размышлениях, а иначе он приучается стесняться своих «детских» вопросов и оставляет их при себе, так ставится граница в развитии психической энергии. Главный акцент проявляется в опоре на естественные склонности детей, на их максимальное использование, и здесь ни в коем случае недопустимы ложь, грубость, насмешка, потому что они являются причиной торможения, душевного страха, а людям в состоянии упадка духа неинтересно даже собственное будущее.  Воспитание во имя духовного роста – таков философский и гуманистический смысл педагогической работы и трудов Н.К Рериха. Первоочередная задача, отмечал Рерих, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца. Расширяя границы своего «я», окутывая любовью и себя, и всё окружающее, человек неизбежно приходит к ненасилию, которое становится его образом жизни и его кредо. Ненасилие действенно на всех уровнях жизни, начиная с младенца и вплоть до космических отношений. Важнейшую и решающую роль в деле просвещения он отводил школе как главному звену в системе всех просветительских мероприятий. Образование и воспитание для детей, самообразование и самовоспитание для взрослых образуют, по мнению Н.К Рериха, круг эволюции человеческого сознания. Вся учебно-воспитательная работа школы должна основываться, по Рериху, на принципе уважения личности ребенка. Он указывал, что школа должна быть свободна от уравниловки и насилия над личностью детей. Школа способна выполнить свою моральную функцию по отношению к ребенку, выступить в роли хранителя духовно-нравственных принципов человечества, если её воспитательная система является гуманной и строится на принципе педагогики ненасилия.  Что касается взаимоотношений учителя с учениками, они должны строиться на основе сотрудничества, на понятиях любви, преданности своему делу. Н.К. Рерих отмечает, что учитель прежде должен быть творчески работающим человеком; хороший учитель должен видеть внутренний мир и поведение каждого ребенка. Самой главной задачей учителя является задача передать детям ощущение любви к окружающим и научить их выражать любовь. Учитель, как друг-настав­ник, напутствием, убеждением будет вести по лучшему направлению. Принципиальной установкой для учителя является вера в духовные способности каждого ребенка, обладание этой верой есть еще одно из условий успеха ненасильственных действий. Отсюда следует, что *педагогическая задача* всех воспитателей, родителей, учителей:   * обнаружить и выделить индивидуальный дар ребенка; * создать условия для его самостоятельного развития; * создать вокруг ребенка энергетическое поле любви.   Рерих считает, что не от насилия, а от внутреннего горения складывается преуспеяние. Уроки ни в коем случае не должны быть искусственными, навязанными детям в силу их полезности. Они должны опираться на такие человеческие чувства, как удивление, любознательность, потребность осваивать мир. Упор делается не на простое заучивание информации, а на активное использование её в практике, требующее творческих усилий в решении той или иной проблемы. Ненасильственные методы, включающие разнообразные приемы: совет, предложение, равноправный диалог, переговоры, – позволяют взаимодействовать более свободно, раскрепощено, уверенно. Это и есть естественное общение. Но не исключаются и такие приемы, как наставление, требование. О наказаниях не может быть и речи. Морально ценными установками являются справедливость, уважение к каждому человеку, милосердие, добро, терпимость, взаимность и т.д. Нанесение даже малого вреда уже преступно. Насилие над мыслью, над психической энергией – тяжкое преступление. Свои представления о гуманистических, духовных принципах организации воспитания и образования учащихся Н.К. Рерих воплотил в своей Школе Имперского Общества Поощрения Художеств (ШОПХ), в которой он работал более 25 лет (с 1906 года). Школа была задумана Н.К. Рерихом как своеобразная художественно-педагогическая лаборатория по созданию нового содержания и методов воспитания будущих художников. Она должна была основываться на уважении личности учащихся, развитии их активности, самостоятельности, всех их способностей, а также открыть учащимся широкие горизонты и сделать искусство достоянием народа. В основу педагогических принципов Н.К. Рериха также легла мысль о том, что в жизнь учащихся и простых людей нужно вносить красоту. В осуществлении этой идеи он видел и цель жизни, и свой человеческий долг, и гуманистическую основу искусства. В учебные планы вносились изменения в соответствии с мнениями коллег, интересами и запросами учащихся. Реформы, проводимые Н.К. Рерихом, коснулись не только организации, но и программ обучения, необычных для того времени. Школа свободная – для всех. При поступлении в школу не требовалось никаких документов, не нужны были экзамены. Немаловажно отметить, что никакого значения не имели социальное происхождение, национальность, знатность или бедность, плата за обучение была доступной.  Н.К. Рерих считал, что истинное просвещение, образование и воспитание в любом социуме должны быть озадачены проблемой, как помочь детям встать на высшую дорогу эволюции. Медленный прогресс эволюции сознания человечества, по его мнению, объясняется тем, что образование и воспитание идут заторможенным путем. Итак, высшей задачей воспитания и образования, по Н.К. Рериху, является развитие духовно-нравственной и социально активной личности. Согласно учению Рериха, ненасилие является доминантой, основой духовно-нравственного воспитания молодого поколения.    **Выводы.**  Сколько ученых, педагогов, писателей, философов, брались осветить проблему свободного воспитания столько и теорий, так как каждый автор со своими взглядами, мыслями, идеями, нравственными позициями. В каждой теории прослеживается индивидуальность автора. И каждый считает свою версию, свое видение теории идеального свободного воспитания единственно правильной, некоторые даже позволяют себе выступать с критикой в адрес других авторов. Но, по сути, все говорят об одном и том же, о свободном развитии личности, с разных сторон осуществляя подходы воспитания. Убеждения мыслителей претерпевали изменения вместе с эволюцией их философских взглядов и гражданских позиций. Начиная с Античности и до современности, пытливые умы человечества находятся в постоянном поиске новаций в области свободного воспитания.  Изучая историю педагогики, знакомясь с трудами ученых разных эпох и времен можно заметить созвучие в трудах Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстого. Они оба выступали с осуждением существующего государственного строя, в частности, критиковали организацию и руководство обучением каждый в своей стране, указывали на недостатки и пороки в этой области, оба выдвигали свои идей по созданию новой педагогики нового времени. Толстой и Руссо рассматривают вопрос о свободе с точки зрения организации народного образования у Толстого; просвещения и идеального   воспитания у Руссо. Они оба считают, что можно изменить общество не путем революций, не насилием, а через воспитание молодого поколения. Различие в том, что Ж.Ж.Руссо создал идеал естественного воспитания, происходящего изолированно от современного общества, а Толстой создал реальную действующую Яснополянскую школу, которая явилась замечательной педагогической лабораторией для замечательного исторического эксперимента с настоящими учениками и учителями.  У Толстого, Руссо, Монтессори – принцип свободы – основание всей педагогической концепции. Знаменитый «критериум свободы» Толстого перекликается с философскими взглядами и Руссо, и Монтессори, и Фаусек. Общим во взглядах Руссо, Толстого, Монтессори и Фаусек - выдающихся представителей идей свободного воспитания, являлись идей о правах ребенка на свободу, о свободе выбора, о свободном трудовом, нравственном, физическом воспитании, о воздействии природы в воспитании. Много общего во взглядах ученых было в требованиях к лич?  ?ости воспитателя и учителя.  Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, М.Монтессори говорили о самостоятельности как о важнейшем качестве человека, как о основе его духовного развития и самосовершенствования; это опора в жизни и в себе самом. Одинаково высоко оценивали значение сенсорного воспитания (только отличались методы и приемы обучения). Взгляды о порядке и дисциплине, о их внутренней осознанности совпадали у Монтессори и Толстого. Одинаково отрицательно относились к телесным наказаниям.  Даже в личностных духовных качествах двух выдающихся людей хочется отметить определенную общую черту – у Л.Н.Толстого и у М.Монтессори на определенном возрастном этапе происходит переосмысление и переоценка собственных философских взглядов. Искренне религиозные люди, трансформируя полученные и накопленные знания, становятся на новый жизненный виток и дарят миру свою обновленную философию восприятия мира, что и нашло отражение в более поздних научных и литературных трудах М.Монтессори и Л.Н.Толстого.  «Все люди делятся только на знающих, освобожденных от предрассудков и давящих их страстей, а потому добрых и радостных, и незнающих, закованных в предрассудки и страсти, а потому унылых и злых. Знание раскрепощает человека. И чем свободнее он становится, тем больше его значение в труде вселенной, тем глубже его труд на общее благо и шире круг той атмосферы мира, которую он несет с собою». К.Е. Антарова «Две жизни». - М., 2002. Т.1, стр.220. ) К началу XX века приобрела особую популярность концепция свободного воспитания, проявившаяся во многих педагогических течениях. В настоящее время, когда современная наука находится в поисках новой парадигмы образования, идея свободного воспитания получила новый всплеск интереса и внимания к себе. Глобальная перестройка основ образования, демократизация системы народного образования, желание научить детей творчески мыслить, формировать их духовные потребности и нравственные качества, изменение ценностных ориентиров требуют о   т педагогической науки нетрадиционных подходов к решению образовательных задач. Идея свободного воспитания, с ее главным приоритетом - ребенком, наиболее созвучна тем серьезным требованиям, которые предъявляет человеку современность.  **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**  В отечественной педагогике ХIХ-ХХ вв. в соответствии с принципами свободы в воспитании обострилось внимание к индивидуальности ребенка, его духовному миру и развитию творческого мышления.  По мнению **Н.К. Рериха**, учение и воспитание должно иметь продуктом человека, достигшего высокого уровня самосознания. Воспитательный идеал учения – свободная, творческая личность, ориентированная на своё окружение, на мир в целом. Вся учебно-воспитательная работа школы должна основываться, по Рериху, на принципе уважения личности ребенка. Он указывал, что в школе не должно быть уравниловки и насилия над личностью детей, необходимо, чтобы её воспитательная система была гуманной и строилась на принципе педагогики ненасилия. В. А. Сухомлинский разработал воспитательную систему школы на основе гуманистической концепции воспитания, включающей личностные ценности: Нравственный идеал, Счастье, Свобода, Честь, Долг, Достоинство, Справедливость, Истина, Добро, Красота. **Л.Н. Толстой** сделал шаг вперед, утвердив идею ненасильственного обучения как наиболее продуктивный путь образования и воспитания. Для Толстого каждая школа – это «эксперимент», «опыт в лаборатории», имеющий смысл только тогда, когда в детях, учителях, родителях есть дух свободы и любви. Основной акцент делается на естественно складывающуюся атмосферу сотрудничества между учителем и учеником, которое полностью исключает принуждение. Л.Н. Толстой утверждал, что смысл жизни – в совершенствовании личности, а совершенствоваться может только свободная личность.  Очень близки были педагогические взгляды Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля. Много общего здесь можно отметить относительно целей, содержания и организации образования. **К.Н. Вентцель**, так же как и Л.Н. Толстой, важнейшим принципом воспитания и обучения считал свободу.  Всю свою творческую жизнь К.Н. Вентцель посвятил освобождению детей от тоталитарных форм воспитания и образования, созданию такой благоприятной атмосферы в школе и в семье, где не процветало бы насилие над учащимися, и где были бы созданы условия для формирования действительно творческой личности.  Взгляды К.Н. Вентцеля на космическое воспитание, космическая педагогика, которую он создал, представляют собой теоретическую систему, ориентирующуюся на достижение в педагогической практике каждым конкретным человеком единства и гармонии с окружающим его миром – человечеством и космосом. К.Н. Вентцель считал, что основными задачами образования и воспитания являются: цельное, гармоничное и творческое развитие личности ребенка, уважение его прав и личного достоинства, учет его индивидуальных особенностей, полный отказ от насильственного подавления его личности; любовь к детям, вера в их возможности.  Все устремления этих философов-педагогов были попыткой решить обострившиеся социальные проблемы общества путем нового воспитания и образования.  Рассмотрев все вышеизложенное можно сделать вывод, что идеи которые предлагали нам Н.К. Рерих и Л.Н. Толстой,  К.Н. Вентцель и Ж.Ж.Руссо, М.Монтессори и В.А. Сухомлинский нашли свое применение в современной педагогике и актуальны и по сей день.  В настоящее время насчитываются тысячи педагогов-практиков, философов, психологов, социологов, которые работают над популяризацией идей педагогики ненасилия. Они подчеркивают необходимость принятия этого направления как образа жизни каждым учителем для воспитания в учебных заведениях нравственного и духовного развитого человека.  Этика ненасилия задает идеальные ориентиры для педагогического процесса. Идеал очень трудно реализовать в земных условиях, но стремиться к этому необходимо. Современные системы свободного воспитания в своем большинстве как раз и ориентируются на этику ненасилия по отношению к воспитанникам.  **Литература**  1. Толстой Л. Н. Полн. Собр. соч. М., 1953. Т. 85.  2. Маковицкий Д. П. У Толстого 1904-1910. Яснополянские записки. Кн. вторая. 1906-1907. М., 1932.  3. Толстой Л. Н. Под. соч. М., 1989.  4. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. М., 1912. Т. 2.  5. Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 8  6.Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1923. С. 26.  7.Вентцель*К.Н.* Отделение школы от государства и декларация прав ребенка. М., 1918. С. 13.  8.  Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. – М.: Типография торгового дома А.П. Печковский, А.П. Куланже, 1906. – 291 с.  9. Лордкипанидзе, Д. Ж-Ж Руссо /Д. Лордкипанидзе – М.: «Педагогика», 2000.  10. Жан Жак Руссо  роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762).  11. В.А.Сухомлинский. "О воспитании" Москва, 1973 г.  12. М. Монтессори. «Помоги мне сделать это самому» М., Изд. Дом «Карапуз», 2004, «Мои методы»). 13. |

*Учение Живой Этики (Агни Йога).* Напутствие вождю. §149.