

37
С-173

На правах рукописи

Самойличенко
Наталья Владимировна

РАЗВИТИЕ ИДЕИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ XVII-XIX ВВ
(Ж.Ж.РУССО, Л.Н.ГОЛСТОЙ, К.Н.ВЕНЦЕЛЬ)

13.00.01.-общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Красноярск
1998

V

Работа выполнена в Иркутском
государственном лингвистическом университете

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор Т.А. Стефановская

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор Л.А. Степашко
кандидат педагогических наук,
доцент Т.А. Стеганцева

Ведущая организация: Челябинский государственный
университет

Защита состоится 24 июня 1998 г. в 15⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета К 113. 23. 01. по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук при Красноярском государственном педагогическом университете по адресу: 660049 г. Красноярск, ул. Лебедевой, 89.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Красноярского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 21 мая 1998г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент



Г. С. Саволайнен.

111X

98 - 16087

Общая характеристика работы

Актуальность исследования проблемы свободного воспитания в зарубежной и отечественной педагогике ХУШ-ХХ вв. как сложного историко-педагогического, культурного явления обусловлена рядом факторов: переосмыслением ведущих установок на сущность человека в современном обществе (отношение к нему как к субъекту собственного развития, образования, формирования собственной личности); усиливающейся интеграцией России в мировое образовательное пространство; интеграцией российской и зарубежной культур; поиском новой парадигмы образования в отечественной педагогической науке и практике; повышением интереса к наследию прошлого и его переосмыслению без каких-либо идеологических установок; новым взглядом на многовектовые проблемы, связанные с общечеловеческими ценностями, подчиняющимся всеобщим законам развития; предпринимаемыми попытками адаптировать ранее созданные модели воспитания к современным условиям.

Глобальные проблемы, которые охватили человечество, обусловили переход таких вопросов, как выживание цивилизации и планеты, формирование нового планетарного мышления и других, в плоскость педагогической науки. Это меняет установки педагогики: от человека "образованного" к человеку "культурному". Особенностью нового типа личности должен стать новый взгляд на способ жизни, характер труда, новое отношение к людям, обществу, природе. Доминантой воспитания в новых условиях становится не насаждение определенного набора норм и ценностей, а формирование у подрастающего поколения нравственной разборчивости, восприимчивости, способности к выработке собственной системы взглядов и убеждений. Идея свободного воспитания, с ее главным приоритетом ребенком, наиболее созвучна требованиям современности. Расширение и углубление межкультурных связей, развитие педагогической мысли и опыт зарубежных школ, новый взгляд на отечественную науку о воспитании как часть всемирной педагогики - все это обуславливает наше стремление изучать свободное воспитание, рассматриваемое как всеобщая значимая идея для развития зарубежной и отечественной педагогики ХУШ-ХХ вв.

Анализ степени изученности исследуемой проблемы подтверждает ее научную значимость.

Феномен свободного воспитания изучался в русле педагогического гуманизма целым рядом философов и педагогов: П.К.Каптеревым, Н.Н.Бахтиным, В.В.Зеньковским, В.Я.Струминским, С.И.Гессеном, Н.К.Крупской, С.Т.Шацким, А.И. Пискуновым и другими. После длительного перерыва свободное воспитание изучалось как значительное явление всемирно-исторического процесса Г.Б. Корнетовым. Различным аспектам свободного воспитания посвятили свои исследования современные ученые Л.А. Аза, С.Ю. Алферова, М.М. Боришанская, В.И. Гинецинский, А.В. Дикарева, Т.Б. Игнатьева, В.Б. Куликов, З.П. Крылова, Б.Г. Колесников, М.В. Михайлова, В.Б. Миронов, Ю.Н. Руденко, В.А. Неровных, Б.К. Тебиев и другие. Непосредственно феномен свободного воспитания рассматривали в своих исследованиях В.В. Буткевич, В.В. Зайцев, Е.И. Иванов, Н.М. Магомедов, Т.М. Пальникова, Т.П. Толмачева, Н.М. Ушева и другие. Система свободного воспитания французского философа Ж.Ж.Руссо привлекала внимание ученых с момента опубликования в 1762 году его педагогического романа "Эмиль, или О воспитании". Зарубежные и отечественные исследователи анализировали сочинение Руссо с философской, политической, социальной, литературной, педагогической точек зрения. Об интересе к Руссо и его оригинальной модели воспитания свидетельствуют многочисленные статьи в научных и популярных журналах XIX, начала XX веков (Ф.Макдональдс, Ж.Леметр, Э.Кей, М.Монтессори, Квик, Р.И.Герье, Д.С.Мережковский, Д.Ф.Кобеко, Е.Кемниц, В.И.Португалов, А.И.Дивильковский, С.Н.Русанов и другие). И в настоящее время внимание к теории воспитания Руссо не ослабевает. Его учение находится в центре научных интересов Т.Б.Длугач, А.А.Златопольской, А.Ратеба, М.Созтара и других. Анализу педагогических сочинений и опыта Л.Н.Толстого посвящены исследования ученых Н.Н.Гусева, З.И.Равкина, В.А.Вейкшана, Н.В.Кудрявой, В.В.Буткевич, А.И.Зайцева, К.К.Вистина, О.В.Ковалевой, А.А.Шаталова, Н.М.Ушевой и многих других. Педагогическое творчество русского философа К.Н.Вентцеля долгое время находилось вне внимания исследователей. После революции первая публикация о нем появилась в 1964 году. В 1983 году в педагогической энциклопедии была напечатана небольшая статья о Вентцеле, как о теоретике свободного воспитания. Лишь с 1993 года наследие философа становится объектом изучения Т.П.Толмачевой, Н.Б.Ромаевой, Н.В.Кеберле и других.

Рядом ученых предприняты попытки провести сравнительный анализ педаго-

гических теорий свободного воспитания. Так, В.В.Зеньковский, давая характеристику состояния русской педагогической мысли в начале XX века, детально анализирует оттенки движения свободного воспитания в России и сравнивает теории Л.Н.Толстого и К.Н.Вентцеля. С.И.Гессен дает такой анализ в отношении Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстого: М.Н.Розанов сравнивает философский аспект учений Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстого: В.А.Вейкшан объединяет имена Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого и К.Н.Вентцеля в критике теории "свободного воспитания"; М.Н.Ушева исследует теории двух философов в работе "Ж.Ж.Руссо и Л.Н. Толстой"; сравнительный анализ отдельных аспектов учений Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля дан Н.Б. Ромаевой и Н.В. Кеберле.

В изученной литературе не встретилось работ, в которых самостоятельным предметом исследования стала бы динамика развития идеи свободного воспитания в интерпретациях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля - авторов наиболее теоретически оформленных и завершенных учений о свободном воспитании. Такое исследование позволило бы выявить тенденции развития данного педагогического явления, объяснить его многомерность, неоднозначность, определить его значимость для современной отечественной теории и практики.

Вышеизложенное обуславливает наш выбор темы, позволяет определить объект, предмет и цель исследования.

Объект исследования – теория свободного воспитания в вариантах Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля.

Предмет исследования – историческая динамика развития идеи свободного воспитания в учениях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н. Вентцеля.

Цель нашего исследования – теоретическая реконструкция и выявление динамики развития идеи свободного воспитания в теориях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность теории свободного воспитания в интерпретациях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля в контексте социально-исторических условий и охарактеризовать философские, педагогические основания, повлиявшие на становление и развитие их учений.

2. Представить в обобщенном виде компоненты педагогического процесса, получившие развитие в учениях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля.

3. Выявить и обосновать сущность исторической динамики идеи свободного воспитания в учениях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, основные тенденции развития идеи свободного воспитания в XVIII-XX в.в.

4. Выбор хронологических рамок исследования (XVIII-XX вв. - Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель) обусловлен тем, что начало XX в. является периодом появления, становления и практической апробации свободного воспитания в России, а К.Н.Вентцель - ярким приверженцем этого педагогического явления. Теоретические и практические предпосылки распространения свободного воспитания в России были заложены Л.Н.Толстым в XIX веке. Нижняя временная граница (XVIII в.) связана с выходом в свет педагогического трактата Ж.Ж. Руссо, автора теории свободного воспитания. Хронологические рамки имеют четкую временную протяженность, а выбор персоналий определен и обусловлен их значимостью в развитии идеи свободного воспитания.

Методологическую основу исследования составляют философские положения о всеобщей связи, взаимообусловленности, целостности явлений и процессов; способ познания, который позволяет рассматривать идею свободного воспитания сквозь призму категорий общего и особенного с точки зрения восхождения от абстрактного к конкретному, от конкретного к абстрактному; цивилизационный подход к анализу развития историко-педагогического процесса, позволяющий органично синтезировать социокультурный, антропологический и системно-структурный аспекты при его рассмотрении; аксиологический, системный подходы, позволяющие рассмотреть динамику педагогических явлений в контексте различных культурно-исторических типов общества.

Источниками данного исследования являются документы отечественной истории, отечественная историко-педагогическая литература, педагогическая периодика и публицистика конца XIX - начала XX века, труды видных педагогов XX века, общепедагогические работы классиков зарубежной, отечественной педагогики; моногра-

фии и сборники научных статей, а также дополнительные источники, содержащие в себе информацию, способствующую решению задач исследования.

В ходе работы были применены следующие методы исследования: анализ, позволяющий расчлнить объект на элементы с целью типологизации педагогических явлений, категорий; сравнительно-исторический анализ, позволяющий выявить сходство и различие в педагогических явлениях; ретроспекция, как метод, позволяющий рассмотреть динамику историко-педагогического процесса; систематизация педагогических представлений, понятий, идей.

Научная новизна и теоретическое значение данного исследования заключается в том, что с современных позиций проанализированы концептуальные идеи теории свободного воспитания, их общее и особенное в интерпретации Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля; дан теоретический анализ компонентов педагогического процесса в вариантах свободного воспитания и выявлена специфика каждого из них; выявлена и раскрыта историческая динамика идеи свободного воспитания и направления его развития в педагогике XVIII - XX вв., что пополняет научный фонд современных педагогических исследований.

Достоверность научных результатов обеспечивается обоснованностью методологической основы, использованием комплекса методов исследования, адекватных цели, задачам, предмету, а также разнообразием привлеченных источников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты вносят дополнения в традиционные представления о феномене свободного воспитания, позволяют расширить, углубить, переосмыслить имеющиеся описания этого педагогического явления, что открывает новые возможности творческого применения этих идей в организации современного педагогического процесса (так, создание целостного представления о теории свободного воспитания с точки зрения современной педагогической теории, стимулирует педагога к реализации данных идей на практике, облегчает его творческий поиск в создании гуманистической технологии взаимодействия с детьми); кроме того материалы исследования могут быть использованы для лекционной работы: теоретические положения и выводы могут найти применение в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров; обновлении структуры и содержания вузовских учебных курсов истории и теории педагогики, в разработке

спецкурсов и спецсеминаров. Возможно использование материалов данного исследования для дальнейших историко-педагогических работ.

Апробация результатов исследования осуществлялась на ежегодных годовых собраниях Иркутской межвузовской лаборатории проблем педагогического образования (1992-1997 г.г.); в научно-теоретическом семинаре “Проблемы вузовской педагогики” ИГЛУ (1991-1998 г.г.); в реальном учебном процессе в ИГЛУ на занятиях по теории и истории педагогики (1991-1998 г.г.), в разработанном и апробированном в 1997/98 учебном году спецкурсе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Идея свободного воспитания имеет различные теоретические и практические интерпретации, субъективно обусловленные мировоззренческими, личностными, педагогическими позициями каждого отдельного представителя данного направления, что детерминирует целостное представление учений Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, имеющих имманентное общее и особенное. При этом общим, отвлеченным от особенных и единичных явлений свойством было отношение к природе ребенка, выраженное в любви к детям; особенное определялось единством единичного (свободное воспитание как педагогическое явление) и общего, взятого в своей конкретной целостности, причем единичное рассматривалось как форма существования общего в действительности, а особенное – как общее, реализованное в единичном.

2. Свободное воспитание в интерпретации Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля в логике целостного педагогического процесса через призму его компонентов обуславливает своеобразие их целостных учений о свободном воспитании. По мере конкретизации элементов целое раскрывается через определенное социокультурное содержание, логика развития которого обуславливает реализацию природы ребенка и его потенциальных возможностей.

3. Сущность исторической динамики идеи свободного воспитания в педагогике XVIII-XX в.в. заключается в следующем: художественная модель Ж.Ж.Руссо – эмпирико-теоретическая модель Л.Н.Толстого – концептуально-теоретическое учение К.Н.Вентцеля. Ход развития идеи свободного воспитания заключается как в изменении содержания, так и формы ее выражения. Ведущая тенденция связана с тем, что развитие теории значительно опережает практику свободного воспитания. Эта тенденция

просматривается и в перспективе развития свободного воспитания на пороге XXI века, что объясняется наличием противоречия: с одной стороны, насущной потребностью реализации идей свободного воспитания на практике, с другой – отсутствием действенной технологии.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Основное содержание работы

Во введении дается обоснование актуальности темы диссертационного исследования, определены объект, предмет, цель и задачи, хронологические рамки исследования, положения, выносимые на защиту, а также раскрыта научная и практическая значимость настоящей работы и представлены данные о ее апробации, перечислены методы исследования.

В первой главе “ Теоретические основы идеи свободного воспитания. Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель ” проанализированы социально-исторические предпосылки, обусловившие создание педагогических учений Руссо, Толстым, Вентцелем (1.1); мировоззренческие позиции Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля (1.2); педагогические основания, послужившие причиной обращения мыслителей к проблемам воспитания и образования, разработки педагогических теорий и их реализации в практической деятельности.(1.3).

1.1. В первом параграфе определены и раскрыты социально-исторические условия, а также культурные детерминанты, повлиявшие на формирование жизненных позиций, ценностных ориентиров Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля. Установлено, что социально-исторические условия Франции XVIII и России конца XIX - начала XX века имеют целый ряд общих признаков, что к воспитанию мыслители обратились, как к возможности разрешения социальных проблем. В параграфе отмечено, что исторические условия XVIII, XIX, начала XX века характеризуются переломными, революционными ситуациями, обусловленными кризисом политической системы Франции середины и конца XVIII века; отменой крепостного права в России в середине XIX века и, как следствие, накоплением революционного потенциала российского общества; усилением монархического режима и обострением противоречий в России начала XX века; поиском оптимальных моделей государственного устрой-

ва, осмыслением сути жизни и предназначения человека; путей и средств обновления жизни.

Анализ первоисточников показал, что Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель рассматривали воспитание, как главное условие и средство формирования “нового” человека, построения справедливого общества, пересоздания жизни, что в значительной степени обусловило их обращение к проблемам воспитания и образования, выразившееся в литературно-философских опытах Руссо, религиозно-философской рефлексии и практических действиях Толстого, в общественно-политической и педагогической деятельности Вентцеля.

1.2. В данном параграфе представлена характеристика отдельных мировоззренческих позиций, философских, этических взглядов Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, их отношения к таким важным составляющим бытия, как наука, искусство, культура, прогресс, обусловивших понимание ими смысла жизни, сути человеческой свободы.

Стоя на позициях субъективного идеализма Руссо, Толстой и Вентцель разрабатывали идеи о врожденном совершенстве и уникальности человека, о его естественном праве на свободу, самоопределение, индивидуальный выбор жизненного пути. Истинный смысл бытия Руссо видел в единении с природой, Толстой в единении с Богом и другими людьми, а Вентцель – с творческим космосом. Условием приближения человечества к счастью авторы считали свободу.

В параграфе дана характеристика философской категории “свобода”, не имеющей универсального определения, трактуемая в различные исторические эпохи по-разному. Понятие “свобода” имеет многовековую историю, что солидно отражено в научной литературе. Категория свободы менялась, наполняясь новым содержанием по мере развития общества. Однако ценность такого понимания свободы, как возможность самоопределения личности; ее права на свободный выбор остается непреходящей.

В контексте мирового историко-педагогического процесса свобода имеет как общефилософский, так и узко педагогический смысл. Темой свободы проникнуто множество педагогических учений. На свободу, как основополагающий принцип воспитания, указывали как крупнейшие зарубежные педагоги Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, Р. Штайнер, Э. Кей и другие, так и представители отечественной

педагогической мысли Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель и другие.

Объединяющей идеей философско-этических исканий Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля была идея освобождения человека от уз и пут прогресса, культуры, цивилизации в целях достижения истинного смысла человеческой жизни - счастья (Руссо), единения с другими людьми для творения правды, красоты и добра (Толстой), единения со всем Творческим Человечеством и Космосом для творения новых форм жизни (Вентцель).

Осуществленный в свете изучаемой проблемы анализ показал, что ведущим мотивом философско-этической рефлексии Руссо, Толстого, Вентцеля было стремление к пересозданию жизни. Однако способы разрешения поставленной проблемы предлагались ими разные, что связано с их мировоззренческими позициями, базирующимися на различных научных и религиозных представлениях, дедуцированных из различных философских и гуманистических идей. Ж.Ж. Руссо, категорически отрицая цивилизацию и культуру, мечтал о возвращении человека к "утраченному раю", то есть в первобытное состояние, гарантирующее каждому человеку внешнюю, а стало быть, и внутреннюю свободу во всех проявлениях; Толстой отрицал культуру, порожденную неравенством и лицемерием правящего класса; Вентцель задумывался об освобождении человека для построения новой истинной культуры через единение человечества, преодоление каждым своей отдельности для свободной творческой жизни.

1.3 В третьем параграфе анализируются педагогические основания, подвигнувшие Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля к созданию теорий свободного воспитания, представленные как в анализе сочинений самих авторов, так и в обзоре литературы, характеризующей состояние общественно-педагогической мысли Франции XVIII и России XIX, начала XX века. В параграфе дана развернутая характеристика ключевых понятий диссертации: воспитание, обучение, образование, свободное воспитание. Установлено, что категории воспитания, обучения и образования, а также основная педагогическая категория "свободное воспитание" трактуются мыслителями по-разному.

Главным педагогическим основанием разработки оригинальной педагогической системы Руссо было стремление создать человека, способного к счастью, гото-

вого к борьбе за него при осознании, что в человеческой жизни всегда возможны страдания и лишения. Желание исправить неправильное воспитание, ломающее внутренний мир ребенка и уничтожающее природное совершенное начало, навязывающее ему накопленные обществом пороки и предрассудки, побудило Руссо создать своеобразную целостную теорию, суть которой состоит в отрицательном, оберегающем воспитании.

В данном параграфе выявлены основания разработки педагогической теории Л.Н. Толстым. Осуществлен анализ системы образования в России середины XIX века, не способной решать насущные проблемы воспитания и образования народа, вызывавшей гнев и возмущение писателя. Критика российской школы привела Толстого к размышлениям об основаниях образования, психологических и педагогических закономерностях воспитания и обучения. Толстой сформулировал ключевой постулат своей теории о том, что свободно только образование, а воспитание в силу того, что внедряется в сферу верований и убеждений свободным быть не может. Наблюдая и фиксируя противоположные состояния ребенка (в школе, где он угнетен непониманием того, что происходит и на улице, где в непринужденной обстановке он с любопытством познает окружающий мир), Толстой выдвинул основные правила воспитания и обучения: учет запросов , потребностей детей, закрепив за ними тем самым право выбора. В своих практических опытах он воплотил свою философию воспитания и образования в открытой им школе в имении Ясная Поляна . Таким образом, деятельность Л.Н.Толстого по разработке новых подходов к образованию была не только теоретической, но и практической.

Далее в параграфе определены предпосылки педагогических инноваций в начале XX века. Жизненным фактом, давшим толчок разработке теории свободного воспитания К.Н. Вентцелем было насилие над ребенком и идея его освобождения от всех видов педагогического порабощения. Теоретическая и практическая деятельность Вентцеля имела целью с позиций либерализма и анархизма освободить молодое поколение от цепей видимого и невидимого рабства. Его сочинения, носившие характер философский, политический, педагогический представляют собой целостную программу постепенного обновления и освобождения взрослых и детей.

“Декларация прав ребенка”, работа “Задача молодого поколения” и другие сочинения утверждают отказ автора от традиционных представлений о детстве, как

подготовке к жизни. Ребенок развивается по своим собственным законам, установленным природой. Воспитание призвано открыть эти законы и приобщать детей к культурному наследию человечества, сделать их способными к его увеличению, передаче потомкам. Вентцель подчеркивал, что главное внимание следует уделять не "наследству, а наследнику", чтобы "не превратить его в раба, орудие, средство культуры". Выдвинув новый педагогический термин "Культ ребенка", К.Н.Вентцель закрепи в системе свободного воспитания нерушимый закон: ребенок настоящего момента - самодовлеющая цель воспитания. Понимая культ ребенка как "великое благоговение, преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни, свободно обновляющейся и принимающей все высшие и высшие формы", мыслитель подчеркивал важность последовательного, планомерного труда для обеспечения свободного развития, устранения всего, что противодействует, тормозит и мешает этому развитию.

К.Н. Вентцель, развивая теорию свободного воспитания, заложил основы педагогики будущего, определенной им как Космическое воспитание. Целью космического воспитания, мыслитель считал преобразование личного, индивидуального в общес, целостное. Ключевым постулатом будущего воспитания, по мнению Вентцеля, должно быть преодоление каждым ребенком и взрослым чувства отдельности и обособленности, формирование чувства причастности к жизни Человечества и Космоса.

В параграфе показано, что К.Н. Вентцель был последовательным пропагандистом свободного воспитания. Его педагогические труды носили бесспорно революционный характер, а деятельность по организации экспериментальных воспитательных учреждений (Семейного детского сада, Дома свободного ребенка), по пропаганде идей свободного воспитания (чтение лекций, работа в кружке "Совместное воспитание и обучение" и т.д.) – характер подвижнический. Призывая общественность к педагогической революции, К.Н.Вентцель не сомневался, что только она может сделать прочными завоевания других революций, так как, педагогическое освобождение молодого поколения влечет за собой осуществление и других форм освобождения. Вентцель был уверен, что в педагогическом освобождении нуждается не только подрастающее поколение, но и все угнетенные классы. Все формы политического, социального угнетения основываются на соответствующем педагогическом воздей-

ствии при помощи законодательства, определенных социальных учреждений, прессы и других способов, которыми командующие классы общества педагогически влияют на эксплуатируемые и угнетенные массы. В основе всех существующих форм угнетения лежит социально- педагогический фактор, которым, по мнению Вентцеля, пренебрегают политические партии .

Исследование показало, что вышеуказанные теоретики свободного воспитания приступили к разработке своих педагогических учений в результате воздействия совокупности факторов: социально-исторических условий, обусловленных изменением ценностных установок общества, требующих пересмотра места и роли человека в историко-культурном процессе; научно-философских взглядов, повлиявших на формирование мировоззренческих позиций; реальной педагогической ситуации, не способной решить намеченные мыслителями цели переустройства жизни.

Во второй главе “Идея свободного воспитания в интерпретации Руссо, Толстого, Вентцеля. Общее и особенное” представлены и проанализированы компоненты воспитания и обучения; дана характеристика ключевых понятий главы: цель, принцип, содержание воспитания, содержание обучения, метод, средство, субъект; выявлены особенности толкования авторами целей и принципов свободного воспитания (2.1.); содержания и методов свободного воспитания (2.2.); специфики деятельности учителя (воспитателя), осуществляющего идеи свободного воспитания на практике в условиях новой школы (2.3.).

В ходе исследования определена основа представления компонентов педагогического процесса (его логика и сущность); при подразделении компонентов на группы был определен принцип подхода к их выделению (целостность педагогического процесса); подтверждено положение о том, что наличие различных точек зрения на проблему классификации отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них; выяснено, что компоненты педагогического процесса анализируемых учений о свободном воспитании претерпели определенные изменения, обусловленные спецификой мировоззренческих позиций, особенностями научных и педагогических взглядов их авторов.

1.1. В первом параграфе рассмотрены ключевые компоненты педагогического процесса - цель и принципы, проанализирована динамика их развития в теориях Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля. Проведенное исследование показало, что в

аспекте целеполагания очевидна динамика: от человека “естественного” (по Руссо) к высокодуховному человеку (по Толстому) и, наконец, к формированию “ярко выраженной индивидуальности” (по Вентцелю), причем имеет место не только внутренняя динамика содержания целей воспитания, но усложняется и форма их выражения: это литературно-художественная утопия (Руссо); опыт художественного, научно-теоретического осмысления и практики (Толстой); фундаментальные теоретические разработки, интегрирующие сущность человека как культурного, природного, духовного существа и отражающие сложную иерархию целей: “верховная”, “первичная”, “самодовлеющая” (Вентцель).

Основополагающим принципом трех теорий свободного воспитания выступает свобода, трактуемая Руссо, Толстым, Вентцелем как реализация естественного права ребенка, естественное свободное развитие в соответствии с природой, как отсутствие принуждения, насилия, ограничений. Особенность понимания свободы Руссо выражена в противоречии – “хорошо организованная свобода”, которое позволяет сделать вывод о том, что свобода трактуется им как внешний атрибут воспитательного воздействия. Позиция Толстого заключена в провозглашенном им принципе: критериум педагогики – свобода и представляет собой дидактический и моральный принцип. Вентцель рассматривает свободу как основание и смысл всякого воспитательного общения, т.е. не только моральный и дидактический принцип, но и цель воспитания одновременно.

Установлено, что к общим принципам свободного воспитания Руссо, Толстого, Вентцеля следует отнести также следующие: принцип природосообразности (особенное у Руссо – возрастная периодизация); принцип любви к ребенку (у Вентцеля новый педагогический принцип – “Культ ребенка”); принцип равного отношения ко всем детям; принцип связи воспитания с жизнью; принцип активной деятельности самого ребенка. Исследование показало, что на динамику развития принципов свободного воспитания в теориях Л.Н.Толстого и К.Н.Вентцеля повлияли практические попытки внедрения их учений в педагогический процесс, что и определяет специфику их педагогических учений – разработка дидактического аспекта свободного воспитания и формулировка ими целого ряда принципов обучения.

2.2. В параграфе показаны подходы мыслителей к отбору содержания воспитания и обучения, обоснована и конкретизирована общая логика, согласно которой

осуществлен анализ содержательного аспекта теорий свободного воспитания. Установлено, что специфика данного аспекта связана с субъективными представлениями авторов о назначении человека, роли науки и прогресса в развитии общества и личности. Противопоставляя рациональное чувству, Ж.Ж.Руссо отдавал приоритет в воспитании нравственности. Элементарные трудовые навыки - необходимое условие формирования естественного человека. Физическое, умственное, религиозное воспитание, построенное в строгом соответствии с законами развития ребенка обеспечат, по Руссо, воплощение его идеала - свободного естественного человека- субъекта общественного договора. Л.Н.Толстой в определении качеств и свойств личности, а также характера знаний исходил из религиозного понимания жизни. Нравственность, основанная на религии - доминанта в воспитании Толстого. Математические, физические, естественно-исторические знания, а также приобщение к труду - необходимые условия формирования высокодуховной личности в теории Л.Н.Толстого. Объем и характер знаний, а также качеств и свойств личности в теории К.Н.Вентцеля определяют конкретные дети. Взрослые лишь создают условия и доставляют материал для удовлетворения детской любознательности, которую по Вентцелю, будет стимулировать свободный творческий труд, свободные занятия искусством, свободное общение детей и взрослых. Результатом будет пробуждение нравственной воли, создание новой религии - религии самого ребенка. Таким образом, доминанта содержательного аспекта свободного воспитания Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля - трудовое и нравственное воспитание, а умственное, физическое воспитание являются средством достижения нравственного идеала.

В работе доказано, что идея свободы обусловила общее и особенное в выработке методов воспитания. Общим подходом трех авторов является категорическое отрицание каких бы то ни было методов принуждения. Наказание, назидание, приказание, надзор и т.д. исключены из арсенала свободного воспитания. В основе - практическая деятельность самого ребенка. Главный критерий отбора методов - индивидуальность ребенка, его сиюминутный интерес. Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель подчеркивали исключительную роль и значение личного примера в воспитании. Они сформулировали присущие только моделям свободного воспитания методы: "метод естественных последствий" у Руссо; "метод освобождения творческих сил ребенка" у Вентцеля. Особенное в теории Л. Н. Толстого – разработка дидактических

методов, практическая реализация и описание приемов обучения чтению, счету, писанию сочинений. Теоретики свободного воспитания отстаивали использование, так называемых, мягких методов в воспитательном общении. Наиболее радикальным в этом отношении был К. Н. Вентцель, который предостерегал даже от советов детям.

2.3. В данном параграфе установлено, что специфика представлений Руссо, Толстого, Вентцеля о субъекте воспитания обусловлена тем, что русские педагоги имели дело с детьми в реальной жизни и настоящем педагогическом процессе, в то время, как Руссо, имевший лишь краткий педагогический опыт, "воспитывал" своего Эмиля в придуманных им идеальных условиях. Однако, мечты о новом учителе, человеческом, испытывающем «священный трепет» перед каждым ребенком, способном к самосовершенствованию и творческому поиску, характерный в равной степени для трех авторов анализируемых учений. Согласно их представлениям, воспитатель должен испытывать к ребенку такие же чувства, как и его родители. В развитие идей Ж.Ж. Руссо об интегрирующем в себе роли учителя и воспитателя наставнике, русские педагоги требуют от него специальных качеств: таланта, творчества, способности к самообразованию и самовоспитанию. Более того, педагог будущего, по Вентцелю, - это учитель-энциклопедист, профессионал, на высоком уровне владеющий научными знаниями.

В центре учений о свободном воспитании Ж.Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля находится идея об уникальности каждого ребенка, залогом внутреннего раскрепощения и развития которого, авторы полагают внешнюю свободу. Свободное воспитание в их понимании – это охраняющее, следящее, оберегающее, а не предпринимающее, решающее, насильственное воспитание.

Невозможность осуществить идею отрицательного воспитания в условиях общественной системы, заставила Ж. Ж. Руссо изолировать воспитанника от общества. К.Н. Вентцель, соглашаясь со своим французским предшественником, также подчеркивал невозможность практического воплощения теории свободного воспитания без строгого соблюдения всех ее компонентов.

Поиски оптимального варианта реализации теории свободного воспитания привели Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля к построению опытных моделей воспитательно-образовательных учреждений нового типа: «Яснополянской школы» и «Дома

98 - 16082

свободного ребенка», действующих на основе приоритета жизненных потребностей и интересов детей, равноправия и сотрудничества со взрослыми.

В заключении сформулированы основные выводы работы. Особенности социальных и культурно-исторических условий жизни и деятельности Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля; своеобразие мировоззренческих позиций мыслителей обусловили специфику их педагогических систем в целом и отдельных компонентов этих систем, в частности. Результаты исследования дают основание утверждать, что теории свободного воспитания Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля характеризуются разработкой всех компонентов целостного педагогического процесса.

Суть теории свободного воспитания Ж.Ж. Руссо состоит в следующем: цель - формирование естественного человека (воспитание человека для него самого); ведущие принципы - свобода, природосообразность, любовь к ребенку (создание условий для свободного развития); содержание - трудовые навыки, нравственные нормы, необходимые знания (география, ботаника, арифметика, письмо, обязанности человека (все, что необходимо взрослому человеку для жизни); метод - метод "естественных последствий"; средства - труд, свободное общение, игра; субъект - наставник, выполняющий обязанности отца, учителя, друга. Ребенок поставлен в центр педагогического процесса, его потребности, интересы, желания определяют логику этого процесса. Истинное воспитание - это воспитание человека для него самого, создание условий, позволяющих ему реализовать свое естественное право.

Сущностными компонентами теории свободного воспитания Л.Н. Толстого являются: цель - формирование самосознательной личности, высоко духовного человека на основе религиозного понимания жизни; ведущий, определяющий принцип - свобода (отсутствие плановости в педагогическом процессе, контроля со стороны учителя, организация благоприятной воспитательной среды); содержание - религиозные основы, знания из всех областей познания: математические, физические естественно-исторические; методы - личный пример, как ведущий метод воспитания и целый ряд дидактических приемов: разнообразные виды чтения, счета, совместное с учителем сочинение рассказов, коллективные ответы и т.д.; средства - труд, игра, общение, естественная дисциплина; субъект - учитель, сочетающий в себе любовь к детям, науке и педагогическому труду. Ребенок - центр педагогического процесса.

Сущность теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля определяется следующими положениями: отсутствие внешней цели в воспитании (ребенок настоящего момента - самодовлеющая цель); ведущий принцип - многообразие воспитания, доведенное до крайних пределов (сколько детей, столько и систем воспитания); содержание - прикладные знания, производительный труд, искусство; ведущий метод - метод освобождения творческих сил ребенка, а также самостоятельная работа, опыты; средства - общественно-необходимый труд, свободное общение, игра, дисциплина естественных последствий; субъект - ребенок и взрослый - равноправные единицы, субъекты педагогической общины.

Своеобразие теорий Толстого и Вентцеля заключается в том, что индивидуальному воспитанию в естественных условиях Руссо, они противопоставили коллективное воспитание в условиях нового типа школы и воспитательной общины.

Исследование показало, что сущность процесса свободного воспитания можно представить как отсутствие целенаправленных влияний со стороны взрослого (внешняя цель отсутствует); создание условий для свободного развития личности (перераспределение внешних влияний, доставление материала ребенку для удовлетворения его потребностей, защита прав ребенка и т.д.); формирование мотива и цели деятельности ребенка на основе его жизненных потребностей и желаний. Процессу свободного воспитания присущи вариативность и неопределенность, обусловленные индивидуальными различиями воспитанников. Взаимодействие со взрослыми носит равноправный характер: управление заменяется сотрудничеством.

Компоненты свободного воспитания рассмотрены нами в логике целостного педагогического процесса, что позволило проанализировать теории свободного воспитания Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля с точки зрения современных концепций.

Компоненты педагогического процесса анализируемых учений о свободном воспитании претерпели изменения в содержательном и процессуальном аспектах, что детерминировано объективными факторами различных исторических условий, а также своеобразием формы их воплощения: литературно-художественная утопия Ж.Ж.Руссо, эмпирико - теоретическая модель Л.Н.Толстого, целостное учение К.Н.Вентцеля. Сущность динамики выразилась как в форме, так и в его содержа-

нии (в целенаправлении, разработке методов и средств свободного воспитания, представлениях о субъекте, разработке модели школы).

Теория свободного воспитания продолжает развиваться и наполняться новым содержанием.

О динамике свободного воспитания в теории свидетельствует и тот факт, что основы педагогики будущего были заложены в начале XX века К.Н.Вентцелем, который воплотил мечты представителей педагогического гуманизма в реальный программный документ “Декларацию прав ребенка” и приступил к разработке теории Космического воспитания.

Идея свободного воспитания положила начало новым образовательным и воспитательным моделям “Новое воспитание”, “Свободное воспитание”, стала основой педагогического опыта отдельных экспериментальных учреждений: Яснополянской школы Л.Н. Толстого, “Дома свободного ребенка” К.Н.Вентцеля, колонии “Бодрая жизнь” С.Т.Шацкого; ряда современных образовательных учреждений: школы “Эврика-развитие” и других.

Как показало исследование, феномен свободного воспитания развивался в ХУШ-XX в.в. как в теоретическом, так и практическом русле: художественная модель Ж.Ж.Руссо, эмпирико-теоретическая модель Л.Н.Толстого, концептуально-теоретическое учение К.Н.Вентцеля; Яснополянская школа Л.Н.Толстого, Дом свободного ребенка К.Н.Вентцеля.

Теория свободного воспитания имеет тенденцию к дальнейшему развитию. Процессы гуманизации, происходящие в настоящее время в системе образования, выливающиеся в практический опыт школ, работающих на основе принципов свободного выбора, самоопределения, самореализации детей, способствуют внедрению отдельных идей свободного воспитания в практику. Однако, как раньше, так и в настоящее время, ставится под сомнение практическая реализация теории свободного воспитания. Ее сторонников обвиняют в бесплодных мечтаниях, излишнем педагогическом романтизме, анархизме, крайнем индивидуализме. Исследователи находили и находят массу противоречий в теории свободного воспитания, объявляя ее псевдонаучной. Но тем не менее, опыт показывает, что идея свободного воспитания с ее ключевыми постулатами об уникальности каждого ребенка, важности любви воспитателя к воспитанникам, необходимости свободного выбора и самоопределения ста-

новится вновь актуальной в условиях построения гуманной, личностно-ориентированной педагогики, важнейшим условием реализации которой является формирование гуманистического мировоззрения педагога. Гуманизации, гуманитаризации, демократизация современной российской системы образования отражает устойчивые тенденции дальнейшего развития феномена свободного воспитания. Перспективы развития этого педагогического явления связаны, прежде всего, с разработкой действующей концепции свободного воспитания, а также технологий внедрения ее в практику современной школы.

Неразработанность ряда аспектов свободного воспитания, например, анализ противоречий теории свободного воспитания, разработка технологии реализации идей свободного воспитания на практике и ряд других, делают ее перспективной для внимания исследователей.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора:

1. К вопросу о преподавании истории педагогики в ВУЗе// Проблемы подготовки будущего учителя: Тезисы докладов 3-го годовичного собрания Ирк. межвуз. лаб. проблем подготовки будущего учителя. Вып.3.-Иркутск,1994.-С.41-43.
2. О динамике развития идеи свободного воспитания и ее изучение в курсе "Истории педагогики"//Вопросы педагогического образования. Вып.3.-Иркутск,1995.-С.41-45.
3. К вопросу об истоках идеи свободного воспитания в России в период до XIX в. //Проблемы педагогического образования: тезисы докладов и сообщений 5-го годовичного собрания Иркутской межвузовской лаборатории. -Иркутск,1996.-С.38-39.
4. К.Н. Вентцель о свободном воспитании: метод.рекоменд.-Иркутск,1996.-24с.
5. О степени разработанности идеи свободного воспитания в современной педагогической науке//Вопросы педагогического образования: межвузовский сборник научных статей. Вып.4.-Иркутск.1997.-С.20-28.

Отпечатано: АО «Компьютерные технологии»
г. Красноярск, ул. К.Маркса, 62; офис 529; тел.: (3912) 26-34-92.
Лицензия ПЛД №48-49 от 16.04.1997 г. Заказ № 2002 Тираж 100 экз.

46087 x/324