

Е.С.Протанская, доктор философских наук, профессор кафедры психологии и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств

Воспитание ребенка свободным

1. Уважать природу ребенка: воспитание без насилия?

Ценность свободы человека стала особенно ясно осознаваться в XX веке, когда политические реалии всех режимов обнажили противоречивость человеческого бытия в условиях современного общества. Понимание этой противоречивости еще в начале века высказал русский философ Б.П.Вышеславцев: “Революционная свобода, политическая свобода, гражданская и правовая свобода не исчерпывают, не выражают подлинной сущности свободы, а являются лишь условием ее возможности, лишь путем ее достижения и защиты. Истинная глубина и высота свободы раскрывается лишь в конкретной жизни личности, в личности индивидуальной и в личности народной”¹. Ценность свободы в XXI веке не только не утратила своего значения, но и приобрела новые аспекты проблемы. Этнокультурная и языковая идентичность, свобода вероисповедания, бедность и богатство, здоровье и болезнь как грани свободы обострили хрупкость её ощущения в жизни каждого конкретного человека.

После Канта в философии стало признанным, что свободная воля, которая руководствуется нравственным законом (категорическим императивом), определяемым практическим разумом, способна упорядочить бытие человека и привести человечество к гармонии с окружающим миром. Подобное понимание свободы ставило человека в положение властелина жизни, создающего культуру, путь которой оценивался им как прогресс на основе совершенствования разумных форм жизнеустройства. Одним из первых, кто показал, что пренебрежительное отношение к природе, ко всему живому лишает культуру нравственных основ, является причиной её упадка, ведет человечество к катастрофе земной цивилизации, был А.Швейцер. Причину

упадка он видит в противопоставлении человеком себя всему живому, противостоянии природе, разлитой в ней животворящей силе. Заблуждение разума, которое может привести его к самоуничтожению, по логике Швейцера, состоит в изначальном разрыве философией природы и нравственности, в абсолютизации идей подчинения и организации, игнорирующих волю к жизни всего живого: *«Сущностью воли к жизни является ее стремление прожить жизнь. В ней заключена внутренняя сила, заставляющая ее осуществить свою цель как можно совершеннее. В цветущем дереве, в изумительных формах медузы, в стеблях травы, в кристаллах - повсюду она стремится достичь присущего ей совершенства»*²

Это стремление к совершенству, по мысли Швейцера, в людях выражается в «неудержимом желании *«достичь высшей материальной и духовной ценности в нас самих и во всем подвластном нам бытии»*³ .

Достижение этих целей может быть обеспечено только свободой: *«Культура предполагает наличие свободных людей, ибо только они могут выработать и воплотить в жизнь ее принципы. Современный же человек ограничен как в своей свободе, так и в способности мыслить»*⁴ .

Швейцер констатирует, что стандарты современного ему общества, достигшего высокого уровня организации людей, отрывают его от корней его природного стремления к самосовершенствованию: *«Несвободный, обреченный на разобщенность, ограниченный, блуждая в дебрях бесчеловечности, уступая свое право на духовную самостоятельность и нравственное суждение организованному обществу, сталкиваясь на каждом шагу с препятствиями на пути внедрения истинных представлений о культуре - бредет современный человек унылой дорогой в унылое время»*⁵

А само стремление к свободе, неопределенность, например, в лице Э.Фромма начинает рассматривать как одну из свойственных природе человека экзистенциальных потребностей: *«Короче говоря, инстинкты — это ответ на*

физиологические потребности человека, а страсти, произрастающие из характера (потребность в любви, нежности, свободе, разрушении, садизм, мазохизм, жажда собственности и власти), — все это ответ на *экзистенциальные потребности*, и они являются *специфически человеческими*»⁶. При этом Фромм, противопоставляя их физиологическим, отмечает: «*Инстинкт — это чисто биологическая категория, в то время как страсти и влечения, коренящиеся в характере, — это биосоциальные, исторические категории. И хотя они не служат физическому выживанию, они обладают такой же (а иногда и большей) властью, как и инстинкты*»⁷.

В истории педагогики трактовка принципа природосообразности (Коменский, Песталоцци, Локк) в его соотношении с культуросообразностью (Дистервег) предполагает, что уважение природы ребенка для воспитателя означает сохранение целостности его личности и преодоление противоречия с задачей приучения его к послушанию. Все педагоги говорят о значении контакта с воспитателем как условия инкультурации, осуществления воспитательных целей.

В этой связи очевидно, что проблема свободы человека разрешается в процессе воспитания каждого ребенка, в той мере, в какой его культурное окружение обеспечивает свободное развитие природных задатков, придавая им культурное оформление, содержание в соответствующих видах деятельности, и вместе с тем, человек становится свободным в той мере, в какой он социально адекватен, принимает и принимается в культурном окружении.

Иными словами проблема свободы человека в современной теории воспитания понимается как сочетание целей саморазвития с задачами социализации, воспитания для жизни в конкретном обществе. Эти идеи в XX веке высказывали многие талантливые педагоги. Один из них - Александр Нилл, открывший в 1921 г. школу, целью которой было воспитывать детей,

ощущающих счастье в своей школьной жизни: *«Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиться. Поэтому Саммерхилл — это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учеными, а желающие мести улицы будут их мести. Мы, правда, до сих пор не вырастили ни одного дворника. Я пишу это без всякого снобизма, потому что мне приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят ученые-невротики»⁸.*

Счастье познания нельзя навязать, поэтому в школе Нила детям предоставлена была полная свобода в посещении или непосещении уроков *«Дети, которые поступили в Саммерхилл в дошкольном возрасте, ходят на уроки с самого начала своего пребывания у нас, но дети, поучившиеся прежде в других школах, заявляют, что они больше никогда в жизни не пойдут ни на один идиотский урок. Это продолжается порой несколько месяцев. Они играют, катаются на велосипедах, мешают другим, но уроков избегают. Время выздоровления от этой болезни пропорционально ненависти, порожденной у них их прошлой школой. Рекорд поставила одна девочка, пришедшая из монастырской школы. Она пробездельничала три года. Вообще, средний срок выздоровления от отвращения к урокам — три месяца»⁹*

Сегодня, почти век спустя, эти мысли не менее актуальны. Большинство процессов, происходящих сегодня в системе образования, можно классифицировать как движение к самостоятельности субъекта образования, поиски путей её достижения, руководства этой работой и её контроля.

Это и Болонский процесс с его стратегией свободного, самостоятельного выбора студентом своего образовательного маршрута. Это и Закон «Об образовании в РФ» 2012 года, уделяющий внимание вопросам свободного развития детей, предоставления возможностей выбора во многих

направлениях образовательного пространства, расширяющий возможности самостоятельного выстраивания образовательной стратегии на всех ступенях.

Болонский процесс и участие в нем РФ является частью реформ образования, происходящих во всем мире, что характеризуется как вариант поисков выхода из кризиса образования. Причинами кризиса называются ряд последствий глобализации, имеющих как позитивные, так и негативные аспекты. Позитивные, расширяющие возможности, свободы личности – самостоятельности и самоопределения, мобильности студентов, создания собственной картины мира: аудиовизуальная культура, расширение и усложнение информационного поля, безвизовый режим внутри еврозоны, постоянное обновление предложения товаров и услуг на основе инновационного характера экономик ведущих стран мира... Негативные представляют обратную сторону достижений: аудиовизуальность, ослабившая интерес к чтению, Интернет, породивший информационный хаос, обеспечивающий как доступность информации, так и навязывание её, как свободу мнений, так и свободу манипулирования ими, а также многие риски потребителя информации, «игла обновления», формирующая потребительскую психологию молодежи и т.д.

Все эти причины в контексте расширения информационного поля и связанных с ним проблем ставят вопрос о воспитании свободы, самостоятельности при сохранении и становлении ответственности и самосохранения субъекта образования. Закон «Об образовании в РФ» 2012 года констатирует необходимость изменения ситуации образовательного пространства. Узаконивается (добавляется) дошкольная ступень образования, исключается начальное профессиональное образование (ст. 10), меняется название образовательных структур – это теперь организации, а не учреждения, закрепляется компетентностный и индивидуально-личностный подходы. Ставится задача, как это принято во многих странах, например, в Японии, начинать образование детей с дошкольного возраста. Свободно развивающегося, творчески ориентированного, способного осознать свои

познавательные, творческие интересы и выбрать пути их реализации. Примерные ФГОСы для ДОУ подчеркивают, что контролю подлежат создаваемые этими организациями условия и возможности для свободного развития детей, их интересов и способностей, а не проверка их «достижений», отмечается нежелательность контроля знаний и умений детей в ДОУ: *«Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей...не являются основой.. оценки... образовательной деятельности и подготовки детей»*¹⁰

Хотя в той же Японии дети до школы уже умеют читать и считать и учат их этому в детском саду, который обязателен с 3-х лет¹¹.

Вместе с тем необходимо, начиная с дошкольной ступени формировать самостоятельную личность ребенка. Здесь представляются логически взаимосвязанными два аспекта, так или иначе намеченных в современной философской мысли, в том числе этике А.Швейцера.

Во-первых, воспитание как путь к психофизиологическому и культурному взрослению ребенка означает обретение самостоятельности, независимости от опеки, руководства взрослых, определение собственных жизненных целей и средств их достижения. С философской точки зрения это вопрос обретения свободной воли в процессе воспитания. Он может быть сформулирован также как вопрос взаимосвязи культурного и нравственного становления человека в процессе воспитания.

В культурологическом аспекте нравственное развитие ребенка предполагает формирование самосознания свободной личности. А именно: самостоятельно и ответственно принимающей решения, дееспособной, инициативной, социализированной и культурно (этнически) идентичной. В социально-историческом плане оно связано с демократизацией культуры и демократической линией в педагогике.

Во-вторых, вопрос автономии педагогики как науки, специфики ее предмета и методов, позволяющих ей быть системой знаний о развитии человека в процессе воспитания. При этом под автономией понимается не противопоставление педагогики другим наукам о человеке, но формирование ее как системы, предполагающей синтез знаний о путях обретения человеком своей свободной сущности как субъекта культуры и в этом смысле не сводимой ни к одной из наук и в них не растворяющейся. Это также вопрос о статусе воспитания и образования в системе культуры. Он связан с положением институтов и традиций воспитания и образования в конкретном обществе, обусловлен его политическим и идеологическим климатом, системой ценностей, статуса интеллигенции и детства. Оба аспекта взаимосвязаны между собой, имеют свою предысторию в развитии и философии, и педагогики

2. Взросление: путь к свободе или её утрата?

В педагогике сегодня взросление понимается в как самостоятельное направление, как особая область «педагогического знания и практики – *педагогики взросления*, нацеленной на изучение педагогических условий, содержащих возможности взросления»¹².

Осознание педагогом возрастных этапов развития (возрастной психологии), даже если предположить, что он способен уловить их специфику применительно к индивидуальностям своих воспитанников еще не гарантирует планируемого педагогического эффекта, поскольку представление о статусе возраста, как правило, различаются у воспитанника и педагога. Как известно, И.Кон отметил в названном вопросе 1) многозначность понятия возраста (биологический, социальный, психический, субъективный, переживаемый); 2) многомерность представлений о жизненном пути «развивающегося индивида в изменяющемся мире»; 3) вариативность возрастных ступеней как стадий жизненного цикла, особо выделяемых данной культурой и обеспечивающих индивиду социальный

ранг и идентичность; 4) проблему возрастного символизма как подсистемы культуры, включающей в себя: нормативные критерии возраста, возрастные стереотипы, символизацию возрастных процессов, возрастные обряды, субкультуру¹³.

Как отмечается в соответствующих исследованиях, представления о взрослении менялись от века к веку, и различались, и различаются в разных культурах по всем обозначенным параметрам. Это означает, что, характеризуя этот вопрос, мы не можем планировать его однозначное описание, рассчитывая лишь на возможность выявления тенденции развития.

В частности, и Ф. Ариес, указывая на многозначность периодизаций возрастов жизни и их противоречивость, неточность по отношению к хронологическому возрасту, в качестве причины этого называет малозначимость возрастной характеристики для человека средневековья, поскольку «единый» поток коллективной жизни охватывал все возрасты и состояния»¹⁴. Причины этого забвения средневековьем воспитания как целенаправленного процесса, осуществляемого в античности, исследователь видит в ослаблении значимости семьи как сферы частной жизни. По-видимому, иерархичность социальной организации, сословный статус значили больше, т.к. уравнивали всех членов семьи, независимо от возраста в их «вассальном» качестве по отношению к вышестоящим «отцам» церкви и государства. Четкость соподчинения в государственной и религиозной структуре значила больше, чем внутрисемейная роль, подчинение дворянину, пусть даже юному, для крестьянина, значило больше, чем уважение престарелого отца. Ученичество в чужой семье еще больше усугубляло эту отчужденность родственных чувств, характерную для всех сословий средневекового общества. Вследствие этого образование не соотнобразуется с возрастом, совместно обучаются взрослые и подростки, «в специфическом отношении к детству проявляется особое понимание личности...», т.е. отсутствует осознание человеком себя как единой развивающейся сущности.

Понимание жизни основывается на представлении о серии состояний, “смена которых внутренне не мотивирована”¹⁵.

Своеобразная иллюстрация этой мысли встречается у Д.С.Лихачева, отмечающего, что в литературе Древней Руси, в частности в летописях «не существует» психологии возраста: “Ребенок – князь начинает битву (Игорь), или защищает мать с мечом в руках (Изяслав), или совершает обряд посажения на коня. С момента «посага» (8 лет – Е.П.) ...летописец не упоминает о возрасте князя, оценивая его поступки как поступки князя вообще”¹⁶.

В соответствии с подобным пониманием возраста, взросление ребенка предполагало осознание значимости социального статуса как наиболее важной характеристики личности, индивидуальная жизнь расценивалась как второстепенная в сравнении с жизнью социальной группы. Взросление в историческом контексте средневековой эпохи не означало процесса становления самосознания личности, т.к. человек был несвободен в возможности своего сословного статуса, «задан» в постановке жизненных целей, образе жизни, образовании, в формах общения, средствах самореализации.

Исследователями отмечается, что для формирования представлений о взрослении как поэтапном обретении человеком свободы важны, прежде всего, ценностные ориентиры культуры, полагающие значимость частной жизни семьи, ее эмоциональной целостности, задающей тональность индивидуальным формам воспитания ребенка родителями (что, скажем, было в Афинах и отсутствовало в Спарте) и с другой стороны допускающие возможности трансформации сословного, образовательного или иного, обретаемого с рождения состояния, так сказать, социального взросления («лифта») в формировании конкретной личности. В этой связи закономерно, что попытки возрастной периодизации начинаются в педагогике Нового времени (впервые у Коменского) и предпринимаются именно с позиций концепции развития отдельного человека.

Педагогика Нового времени ставит вопрос о взрослении как обретении ребенком самостоятельности, однако Руссо, создавая свою теорию «свободного воспитания», имеет при этом в виду неотлучное пребывание гувернера подле воспитанника, отсутствие у них обоих, по сути дела, свободного времени. По этому поводу Гербарт иронически замечает, что свободное воспитание должно, по-видимому, допускать свободу и для воспитателя. Вслед за ним Дистервег также замечает: «Учи как можно меньше!». Свободное воспитание у Руссо, создавшего романтический образ Эмиля и фактически первым провозгласившего идею свободы для ребенка, означало свободу от предрассудков родителей или воспитателей, которыми они неизбежно делятся с детьми¹⁷.

Однако и в современном мире социальное и имущественное расслоение, примером которого является, в частности, раннее предпринимательство, когда 8 – летний мальчик или 14 - летняя девочка нанимают взрослых сотрудников для работы на своем предприятии, свидетельствуют о противоречивости взросления¹⁸.

Подводя некоторые итоги можно сказать, что процесс взросления был и остается противоречивым, имея как социально обусловленные – этнически, идеологически, исторически и т.д., так и индивидуально многообразные варианты сроков, темпов и форм его обретения. Психологи отмечают эмоциональные трудности обретения взрослости, подчеркивая в ней горечь утраты безусловной родительской любви: « Нет, мир и люди по-прежнему не враждебны (хотя в момент перехода-осознания многим кажется именно так). Все гораздо хуже. Миру, людям, нет никакого дела. Вообще. И тебя — такого уникального — могут размазать не «за что-то», не из зависти и злобы. А походя. Случайно. Просто так»¹⁹

В педагогике редко рассматривается вопрос взросления как достижения свободы – финансовой, свободы принимать решения, сексуального поведения, а между тем, именно эти свободы являются предметом мечтаний

детей и подростков. Именно вынужденное обретение их делает вчерашнего ребенка взрослым.

В соответствующих изданиях рассматриваются следующие принципы свободного воспитания: «вера педагога в творческие способности ребёнка, сочетаемая с убеждённостью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребёнка оказывает тормозящее действие; сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребёнком собственного опыта, на основе которого и происходит полноценное развитие личности; стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании; трактовка школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой; понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для проявления детьми своих творческих возможностей; организация жизни школьного сообщества на основах самоуправления (по типу общины)»²⁰.

В этой связи представляют интерес методы и формы.

3. Свободное воспитание – методы и формы

Еще в античности многие философы - Демокрит, Платон и другие подчеркивали, что для воспитания свободной личности необходимо свободное воспитание.

Принадлежность ребенка к свободнорожденным в Древнем мире накладывала отпечаток на весь процесс его воспитания, целью которого было сформировать самосознание патриция или ремесленника, воина или мыслителя. В зависимости от социального статуса ребенок изначально получал то или иное направление в развитии, определяемое значимостью для него в будущем интеллекта или физической силы, умения властвовать или

подчиняться. В соответствии с этим воспитание было более или менее репрессивным, строилось на культивировании самоуважения или внимания к окружающим людям.

Одна из важных проблем педагогики – средства, методы стимулирования – соотношение поощрений и наказаний, допустимость или недопустимость телесных наказаний также связываются с вопросом воспитания свободной личности, ее самосознания. О недопустимости или нежелательности, исключительности телесных наказаний писали практически все выдающиеся педагоги, многие пытались реализовать этот тезис на практике. Однако, обращение к сравнительно-историческим и психологическим исследованиям по этому вопросу приводит к выводам о том, что “конечный эффект воспитания зависит не от отдельных мер воздействия, а от общего социокультурного и личностного контекста, в котором эти меры применяются и – немаловажное дополнение – воспринимаются ребенком”²¹.

В самом деле, известно, что Руссо в «Эмиле» предлагал в качестве наказания за проступки детей – “естественные последствия” этих поступков, полагая, что пусть лучше ребенок, разбивший стекло, простудится в комнате, где он совершил проступок, и поймет его нежелательность, нежели вырастет глупцом. Однако, известно и то, что свой тезис он не проверил на собственных детях и реакция Эмиля предположительна.

Размышляя над идеями Руссо о свободном воспитании, Песталоцци приходит к выводу о том, что свобода способствует уравновешенности в то время, как подавление ее вызывает сопротивление ребенка, возбуждает страсти, компенсируется его необузданностью. Наряду с этим необузданная свобода может привести даже к смерти ребенка, а некоторые умения и навыки требуют усидчивости и послушания. Сам Песталоцци наказывал воспитанников особо строго за злобу и ложь, но кроме телесных наказаний практиковал запрет приходить в школу, афиширование имени провинившегося ученика, бойкот учителя. Он считал, что свобода благо, но

послушание для ребенка также благо и в отличие от Руссо пытался искать границы для свободы ребенка, допустимой воспитателем.

Р.Оуэн в Нью-Лэнарке также отменил не только наказания, но и поощрение детей за хорошее поведение и успехи в учебе, считая, что не следует сравнивать детей, чтобы не обижать неспособных. Его школа держалась на интересе детей к учебе, поддерживаемом учителями, а также на авторитете самого Оуэна – хозяина и основателя колонии, что способствовало формированию подобия общинного сознания, «чувства семьи единой».

Толстой, основавший свою Яснополянскую школу, под большим впечатлением от идей Руссо вводит в ней «свободный порядок». Школа без наказаний, без домашних заданий и оценок, какого бы то ни было регламента, организованная на началах взаимного интереса друг к другу взрослых и детей, отвечала убеждениям писателя во врожденном стремлении человека к свободе. Толстой считает дисциплину и регламентацию, присущие современной ему обычной школе проявлением привычного уклада культуры: “Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли совсем к другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе”²² Однако, столкнувшись в своей школе со случаем воровства одного из подростков, повторившегося трижды, несмотря на увещания и пришитую детьми к его одежде бумажку с надписью «вор», Толстой признается в своем педагогическом бессилии. Душа этого ребенка остается загадкой для писателя и педагога.

В целях ускорения формирования самооценки, саморегуляции ребенка, его нравственной свободы в XX веке Е.Левицкая, Я.Корчак, А.Макаренко практиковали «суды» как формы самоуправления детского коллектива. Суды пользовались уважением воспитанников, их слушались беспрекословно, их «приговоры», как правило, были более строгими, чем предложения

воспитателей, они учили детей быть справедливыми к себе и другим.

Необходимо отметить, что названные педагоги создавали особые формы групповой морали, ориентированную на чувствительность к другому «Я», эмпатию, многое в их организации совместной деятельности детей напоминало семью. Что-то подобное предлагает и А.Нилл. Это школьные собрания, на которых дети принимают решения о порядке собственной жизни, правилах поведения, о мерах к нарушителям этих правил, к обидчикам своих товарищей: *«Образование призвано готовить детей к жизни в обществе и одновременно помогать им стать независимыми личностями, и самоуправление, без сомнения, делает и то, и другое»*²³.

Школьное самоуправление, основанное А.Макаренко, А.Ниллом, формирует ответственность, которая является условием свободы, уважения закона в гражданском обществе.

4. Воспитание как путь к свободе: национальные традиции

Поскольку культуросообразность воспитания способствует адаптации ребенка к социальным условиям, дает ему ощущение своей идентичности, можно предположить, что в каждой культуре существуют свои оттенки в понимании взросления и свободы. Этнокультурная идентичность сегодня остается важным фактором социализации, причудливым образом сочетаясь с унификацией, стандартизацией – главными признаками глобализации.

Даже сегодня в Японии в провинциальном городке мать, отчаявшись справиться с непослушанием сына идет с ним «просить о помощи» в храм, где священнослужитель серьезно разговаривает с ребенком, затем молится, и объявляет, что ребенок «излечен». В исключительных случаях ребенку делают прижигание на руке, оставляющее шрам на всю жизнь²⁴. Как видим, общинное сознание допускает даже столь суровые меры, принимаемые беспрекословно.

В двух последних случаях мы наблюдаем своеобразное дистанцирование воспитателей от воспитанников в случае необходимости

наложения санкций. Вместе с тем, в этом проявляется характерная черта японской идентичности – общение через посредников, дающее возможность обдумать реакцию, не нанося партнеру эмоционального урона, но и не показывая своих чувств – в установлении контактов, бизнесе. Что оценивается как возможность большей свободы.

И хотя в Японии речь идет о традиции национальной, а у педагогов – о присущей данной детской группе – их объединяет также элемент театрализации, своеобразной «игры по правилам», что также должно смягчить у наказуемого ощущение обиды, но призвано рассматриваться как этический акт воздаяния за проступок.

В Китае воспитание детей отличается государственным подходом, в соответствии с традицией предполагает формирование навыков дисциплины, послушания: «покорность и самоуменьшение (самопринижение – Е.П.) – два главных аспекта в воспитании китайцев. Раньше в провинциях ребенок весь день находился с матерью везде и повсюду, просто привязанным к ней лоскутом ткани. Грудное вскармливание продолжалось длительный период, кормили малыша по требованию, спали дети только с родителями. С ходом времени методы воспитания претерпевали изменения, но принципы покорности и принятие со смирением всего происходящего остались главными»²⁵

Американский педагог Бенджамин Спок, написавший бестселлер «Ребенок и уход за ним», фактически сформулировал типичные формы отношения к детям, встречающиеся в США и в других странах, противоречащие воспитанию человека свободного общества: «Если ребенку всегда строго запрещают пачкать одежду или делать беспорядок и если он примет эти запрещения близко к сердцу, то он вырастет человеком с изломанной психикой. Если он будет бояться грязи, он будет излишне осторожен и в других отношениях, что помешает ему стать свободным, добрым, жизнерадостным человеком, каким его задумала природа. ... Плохие воспитатели считают своей главной обязанностью добиваться безупречной

дисциплины; по их мнению, все, что детям нужно, это чистоплотность и хорошее питание²⁶.

Спок предполагает, что свободное воспитание связано с уважением потребностей и интересов ребенка: «не суетиться излишне вокруг ребенка, после года обеспечить ему детское общество, предоставить ему достаточно свободы для развития самостоятельности, свести к минимуму перемены дома и в детском саду» (там же). Вместе с тем Б.Спок отмечает, что «Подросток боится своей свободы и в то же время протестует против родительской опеки»²⁷

Свобода трактуется в США неоднозначно. Это и свобода иметь оружие, что приводит к регулярным расстрелам ни в чем не повинных детей в школах, студентов и преподавателей в колледжах теми, кто считает себя обиженными, непонятыми, иногда - просто людьми с неуравновешенной или больной психикой. Однако обсуждение этого вопроса считается в США посягательством на свободы. Журналист, работающий в США и знающий вопрос не понаслышке, отмечает такие результаты свободного воспитания в этой стране как «своеволие, эгоизм, личная корысть — не обратная, а самая что ни на есть лицевая сторона американской свободы. ...Никто ведь не манит — и не едет — в Америку поработать на благо общества. Наоборот, подразумевается, а то и открыто говорится, что думать исключительно о собственной выгоде, делать для собственного преуспеяния «всё, что не запрещено законом», — правильно и даже почетно. А сама хваленая «власть закона» в США в таком случае — не более чем защитный механизм, выработанный обществом из-за того, что без него дикая вольница одержимых личным успехом людей, к тому же имеющих свободный доступ к оружию, просто опасна»²⁸. «При этом... складывается впечатление, что эти самые права и свободы — не только боготворимая американцами святыня (это действительно так, пропаганда работает прежде всего в собственной стране), но и вполне прозаический инструмент государственной внешней

политики США. Своего рода «американский пылесос», собирающий со всего мира чужие мозги и деньги за счет притягательной силы «идеалов». А не приноси они подобной осязаемой выгоды, ни в какой политический принцип Вашингтон бы их и не возводил»²⁹.

В том, что человеку «врождено стремление к свободе, которое обнаруживается в нем еще в младенчестве при первых попытках стеснить пленками его произвольные движения» был уверен еще Ушинский³⁰. Он определяет его как стремление к сознательной деятельности и видит путь к достижению этой свободы во взрослом состоянии в воспитании нравственной воли. Воспитатель «должен зорко отличать упрямство, каприз и потребность свободной деятельности и бояться более всего, чтобы, подавляя первое, не подавить последней», поскольку без нее невозможно человеческое достоинство. «Воспитать... стремление к свободе и не дать развиться склонности к своеволию или произволу»³¹. Однако рецептов этого он не дает, отмечает лишь, что существование поощрений и наказаний в современной школе «показывает только несовершенство искусства воспитания»³².

Выдающийся русский педагог, основатель методики физического развития ребенка, которому мы обязаны наличием физического воспитания в школьном образовании, традиции зимних катков в городах, снижением количества слепых с рождения – П.Ф.Лесгафт полагал, что нормальный ребенок, являющийся в России 1880-х гг. скорее идеалом – это «разумный и идеально-правдивый, умственное и физическое развитие в полной гармонии между собой», имеющий привычку «самостоятельно справляться с встречающимися новыми явлениями и действиями». Но реальные дети этого периода в России представляли, по мысли педагога, 6 школьных типов, отличающихся в поведении (за исключением 3 –добродушного) ярко выраженными чертами несвободного воспитания, а именно:

- 1) лицемерный;

- 2) честолюбивый;
- 3) добродушный;
- 4) забитый — мягкий;
- 5) забитый — злостный;
- 6) угнетенный.

Причины подобного типичного поведения у детей педагог видит в семейном воспитании, которое проявляется в том, что ребенок наблюдает «ложь, лицемерие со стороны старших, окружающих ребенка» корысть и безразличие к людям, либо «всякая деятельность ребенка предупреждается, когда все для него готово и он никогда не рассуждает и не распоряжается своим временем и своими действиями», либо он постоянно получает «запрещение рассуждать, насильное понуждение и укрощение ..., всякие несправедливые и произвольные требования», при этом его потребности и интересы, как правило, не принимаются взрослыми в расчет³³.

Выводы из сказанного о санкциях в воспитании как методах формирования свободной личности будут сводиться к следующему:

- ни в теории, ни на практике никем не оспаривалась связь санкций с воспитанием свободной личности, по-видимому, она есть;
- самосознание человека определяется не только наличием или отсутствием санкций, но и принятыми ценностными нормами поведения и чем менее они противоречивы, тем более эффективны;
- поощрения, наказания, одобрение, порицание способствуют развитию самосознания свободной личности, если они понятны ребенку и его самого привлекают к самооценке поведения, если к тому же он дорожит причастностью к группе, общине, отождествляет ее с семьей.

Педагогика свободного воспитания, идущая из опыта Спарты, включающая сочинения и опыт Руссо, Оуэна, Толстого, Вентцеля, Монтессори, Левицкой, Каптерева и других, не всегда причислявших себя к ней, дает примеры учебных заведений, интернатов, в которых создавались особые условия взаимопонимания, диалога педагогов и воспитанников,

атмосферы инициативы и детского творчества, активности детей в учебной и досуговой деятельности. Однако, эти заведения существовали недолго, несмотря на разницу их устройства. Причины этого, по моему мнению, в следующем. Во-первых, большинство педагогов, отстаивавших концепции свободного воспитания исходят из предположения, что ребенок свободен от природы и в соответствии с этим предоставляют ему в диалоге право «первого голоса» в то время, когда ребенку этот голос еще предстоит обрести. Переставая вести детей за собой, эти педагоги зачастую начинают пасовать перед детской инициативой, выражающейся в произволе, неприятии дисциплины и т.д. Во-вторых, создавая «островки свободы» в обществе всеобщего подчинения, они навлекают на себя протесты окружения – чиновничества, родителей, коллег. Однако, накапливаемый опыт суммируется и к началу XX века педагогика «свободного воспитания» приобретает характер единства этических целей и психологических мотивированных методов и форм обучения и воспитания. “Для свободного воспитания, - пишет автор «Истории русской педагогики» в 1913 г., - в современном его виде характерны следующие шесть идей: в организации свободной школы должны видное и деятельное участие принимать 1) как родители учащихся; 2) так и сами учащиеся; 3) учение основывается исключительно на интересе; 4) все оно покоится на начале индивидуализации воспитания и обучения; 5) на взаимном доверии учащихся и на обоюдной симпатии; 6) учителями предоставляется полная свобода в методическом отношении”³⁴. Рассматривая различные варианты подобных школ, созданных энтузиастами, автор заключает: “они есть дело непрерывного педагогического творчества: они есть непрерывное и постепенное создание свободной человеческой личности”³⁵.

5. Игра в контексте свободного воспитания

В числе методов свободного воспитания все большее значение начинают приобретать игровые, поскольку игра – область свободного проявления человеческих сил. Взгляд на игру как на неотъемлемый

компонент всех видов человеческой деятельности в культуре, который складывался в XX веке, классически выразил И.Хейзинга: “Всякая игра есть прежде всего и в первую голову свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра. Она свободна, она есть свобода, она исполнена тех двух благороднейших качеств, которые человек способен замечать в вещах окружающего мира и сам может выразить: ритма и гармонии... Игра удовлетворяет идеалы коммуникации и общежития”³⁶. Игровая имитация в детской игре является способом освоения пока еще не доступных ребенку видов деятельности, она помогает уяснить характер взаимоотношений в мире взрослых, содержание их ролевого поведения³⁷.

В отличие от дисциплины как условия, скажем, процесса обучения (предварительное настраивание учителем группы, класса на обучение) в игре возникает интерес к соблюдению правил, добровольная дисциплина детей, которая принципиально по мотивации отличается от дисциплины, основанной только на авторитете воспитателей, на их требованиях.

В прошлом – Платон, Коменский, Шиллер, Руссо, Ушинский и многие другие подчеркивали, что игра – естественная деятельность для детей и необходимо предоставить им возможность для нее в образовании и обучении. Но внедрение этой идеи означало необходимость для взрослых играть с детьми, перестать быть «неиграющими» взрослыми. Взгляд на обучение как на исключительно серьезное занятие, противостоящее игре, принадлежит взрослым. Дети же, задавая вопросы, забавляясь манипулированием предметов, - словом, в любых формах познавая окружающий мир, все-таки продолжают играть и этого принципиального различия не делают. Эту разницу им дают почувствовать взрослые, внося в процесс познания и обучения элементы принуждения. В этом состоит основное противоречие обучения и игры. Требования, выдвигаемые сегодня к составителям учебных программ, пособий, методик преподавания не должны пониматься как отказ от занимательности, причем не в ущерб научности или серьезности материала. Приходится признать, что

принуждение, дисциплина, их абсолютное послушание и т.д., - все это правила взрослой игры в школу, устраивающие взрослых, так как они ближе к их природе и подавляющие детей, как их природе несоответствующие.

Ощущение несвободы, скованности в процессе обучения и воспитания, возникающее у детей, приводящее к утрате интереса к предмету, неверию в свои силы, - все эти симптомы преждевременного «взросления» как остановки в развитии, к сожалению, часты и в современной авторитарной школе.

“Верно, что ученику не до развлечений, когда он «вымучивает» сочинение или не понимает арифметической задачи; но когда вдруг его осеняет мысль или вырисовывается решение задачи, ребенок испытывает те же ощущения, что и при удавшейся игре”³⁸. Более того, когда подобные ощущения испытывает взрослый, он молодеет, и возможность, предоставляемая свободной игрой интеллектуальных сил, есть способ продления состояния юности, омоложения.

В современных педагогических исследованиях немало страниц посвящено возможностям соединения игры и обучения. Наиболее ценной представляется мысль об игре как наилучшем обучении, не только приближенном к природе ребенка, но и обеспечивающем его свободное развитие, поскольку, как отмечают лучшие педагоги, главным в игровой деятельности, является общий психологический фон свободного выбора. Это проявление личности, мобилизующее его волю, целеустремленность, собранность. Об этом Шалва Амонашвили сказал: «Вся сложность моей работы с ними в том и состоит, что при любом уровне знаний они остаются детьми, для которых игра — смысл жизни»³⁹.

Неоднократно указывалось на роль игры в стимулировании мотивов к учению (Элькони, Усова), в развитии речи, воображения, в адаптации к социальному окружению (Джером Брунер, Пиаже).

Во всяком случае, педагогика, учитывающая естественность игры для ребенка, ближе, чем любая другая к идее свободного развития. Вероятно, будущее за школой, в которой и помещения, и приборы, и программы, и учебники будут учитывать ж то обстоятельство. Однако на пути к этой школе лежит такое серьезное препятствие как умение педагогов участвовать в игре, подлинное взаимодействие с учащимися. Соединение игры и обучения в 17 в. у Коменского способствовало к реформированию всей системы воспитания и образования. Оно пришло вместе с новым взглядом на ребенка как на развивающегося человека, с пониманием возможностей игры для развития. «Школа – игра» Коменского была средством облегчения обучения латыни, однако театрализация давала и многое другое – практическую латынь, умение держаться на сцене и видеть себя со стороны, рассуждать на темы морали. Возрождение интереса к игре в наше время знаменует новый этап процесса в развитии воспитательного процесса.

Опыт садов Монтессори, школ Нилла, Макаренко, Вальдорфских, Амонашвили и многих других подтверждает возможности открытой еще Я.Коменским «Школы-игры», соответствующей природе ребенка, развивающей его воображение, фантазию, дающей ощущение свободы своих возможностей.

Игра рассматривается как универсальное средство, стимулирующее процесс познания как у детей, так и у взрослых. Обширная литература по обучению игре в детских учреждениях и в семье в неформальных объединениях, в процессе профессиональной подготовки⁴⁰, в терапевтических целях свидетельствуют об истинном перевороте в педагогике. Игра связывается с возможностями активизации познавательной деятельности, развития творческого потенциала личности, практического применения полученных знаний, формирования навыков принятия решений и т. д. На фоне других форм обучения и воспитания игровые методы отличаются новизной и свежестью. Причин этому несколько. Это:

- непредсказуемость результата в игровом обучении; в отличие от традиционного, знание «добывается» в игре, оно заранее неизвестно в том числе и педагогу;
- игра мобилизует интеллект, волю, эмоции участников, т.к. в игре требуются не только какие-то конкретные знания, но подчас неожиданные сведения, умения и навыки;
- способность игры объединять людей, располагать к сотрудничеству;
- развитие навыков общения в игре, дающей возможность видеть себя.

Понимание игры как свободной человеческой деятельности распространяется и на мир взрослых. В определенном смысле «играючи» может провести урок только педагог, в совершенстве владеющий предметом и общением с детьми, говорящий на их языке.

Важным является также момент понимания детьми разницы между игрой и не игрой, что связывается с агрессивностью – неприятием свободы других людей. Переход детской игры в агрессию, встречающийся в детских и молодежных группах, свидетельствует о неумении «играть», соблюдать правила игры. Вопрос об этой стороне игр поднимается также и в связи с компьютерными играми, в которых условные «бои», «охота», оперирование с «ядовитыми» и «отравляющими» веществами в условном пространстве экрана должны сопровождаться разъяснением последствий этих действий в действительности, уравниванием реальности развития логических свойств интеллекта с предполагаемой реальностью возможного манипулирования в природной и социальной среде.

Например, компьютер как обучающая машина успешно справляется с обучением решению задач по математике и естественнонаучным дисциплинам, способствует формированию логических структур сознания, навыков. Наряду с этим быстрое продвижение в указанном направлении не всегда компенсируется соответствующим развитием в гуманитарном плане. С.Пейперт в этой связи делает разграничение между «сухим, жестким языком» компьютера и «мягкой» информацией – музыкой, театром, танцем,

художественной литературой и обращает внимание на то, что отставание в овладении «мягкой» информацией невосполнимо для личности ребенка.

Мир человеческого общения с его логикой внеутилитарного поведения, требующий развития эмоциональности, эмпатических качеств находится за пределами компьютера, поэтому необходимы программы, предусматривающие наряду с обучением естественным наукам добро-желательный язык компьютера⁴¹, дающий опыт понимания другого, опыт человеческих контактов.

Для полноценного развития как субъекта культуры ребенку необходимо также общение с природой, формирование представлений об общности человека и всего живого, окружающего его. Э.Фромм называет эту любовь ко всему живому – биофилией, видит в ней созидательное, конструктивное начало культуры, противостоящее некрофилии – любви к смерти и всему неживому, предпочтению его. Он отмечает социальную опасность распространенной черты современной личности: “... слабеющий интерес к людям, природе, к живым структурам и одновременно растущее внимание к механическим неживым объектам”⁴².

Конечно, родители, покупающие сыну машинки и роботов вместо лошадок и собачек, по-своему правы, с детства окружая ребенка теми предметами, среди которых ему предстоит жить. Но Фромм, осмысляя социально-психологические факторы возникновения фашизма и его культурологические предпосылки, вслед за Швейцером справедливо предостерегал от гипертрофированной любви к машинам, во имя которой “обитаемый некогда мир становится миром неодушевленных предметов, населенным не людьми, а всяческой «нежитью», а те, кто принимает решения, демонтируют готовность принести все живое в жертву идолу технического развития”⁴³.

Ребенок, приходящий в мир в городской среде XX столетия, сам без помощи взрослых неспособен, понять разницу между привлекательной и

всесильной машиной, движущейся и урчащей «как живая» и травой, муравьями и другой живностью, попираемой ею.

Из этого непонимания вырастает «нравственная глухота» и безразличие к окружающему миру, людям, отсутствие сострадания, столь характерное для современности. Один из парадоксов современной культуры состоит также и в том, что под ранним развитием, феноменом вундеркинда все еще понимается почти исключительно развитие интеллекта, социальную поддержку чаще получают одаренные юные математики, умеющие гастролировать музыканты, но не юные поэты, биологи, а феноменальная эмоциональность, проявляемая с детства как духовная одаренность и воспитанность часто остаются не востребуемыми, без поддержки.

Автор одного из педагогических пособий приводит данные опроса учащихся школ России. «Посадил ли ты в своей жизни дерево?...»
Пятиклассник: «Еще не посадил, но очень хочу...»
Шестиклассник: «Меня никто не научил... куда и как их сажать».
Семиклассник: «Хотя они растут кругом, я не знаю как это делать и к кому обратиться...»
Восьмиклассник: «Ни разу даже речи не было о посадке...»
Девятиклассник: «В городских условиях это сложно».
Десятиклассник: «Не было возможности»⁴⁴ ()).

Разумеется, для людей, воспитанных таким образом непонятна позиция другого, для кого «священна жизнь как таковая. Он не сорвет листочка с дерева, не сломает ни одного цветка и не раздавит ни одно насекомое»⁴⁵. Эмпатия, проявлением которой становится сочувствие к «братьям меньшим», забота о сохранении жизни, формирование экологического мышления становится содержанием гуманизма XX века, его новой этики, вне которой проблема выживания встает уже для самого человечества. Эта проблема стоит тем острее, чем более энергичными темпами развивается цивилизация, создающая предпосылки для кардинального обновления предметного мира, в котором для человека все более проблематичным становится осмысление

своих связей с природой, духовными ценностями предшествующих поколений, о чем, в частности, пишет О.Тоффлер, в своей книге «Футур – шок». Восприятие природы в XX веке требует формирования нового мышления, в основе которого должно быть заложено понимание уникальности жизни, природы Земли (частью которой является и человек) в масштабе Галактики и ответственности человечества за ее сохранение.

Одним из источников детской агрессивности, как показывают социологические исследования, а, следовательно, в перспективе – и агрессивности, вседозволенности, анархической «свободы» взрослых являются так называемые кинобоевики, телевидение. Как писал в конце прошлого века известный американский психолог Бронфенбреннер “программы коммерческого телевидения перенасыщены сценами насилия, без этого не обходятся даже мультипликационные фильмы, специально предназначенные для детей. Есть все основания полагать, что это средство массовой информации играет значительную роль в порождении насилия в американском обществе и поддержании его «на высоком уровне», в том числе и среди подрастающего поколения страны”. Остается добавить, что агрессивности добавилось сегодня и на российском телевидении, добрые советские мультфильмы ушли в прошлое, а новые – редкость сегодня.

В другом месте своей книги он говорит о «заражающем» эффекте примера агрессивности, реализуемом ребенком в игре, когда “абсолютно нормальные хорошо адаптированные дошкольники начинают вести себя агрессивно”⁴⁶.

Противоречия игрового поведения ставят вопрос о месте игры в культуре, как необходимом компоненте социализации на протяжении всей жизни, ибо воспитание заключается в том, чтобы подвести ребенка к пониманию границы между игрой и неигрой - познанием наукой, без чего он не сможет органично развиваться.

Игра как целостное действие рассматривается в качестве необходимого компонента реформируемой, не авторитарной школы, - она несет в себе

этический компонент («игра по правилам»), искомую психологическую атмосферу (неподдельную вовлеченность всех участников, их заинтересованность), она, наконец, эстетически выразительна (это действие, театр). В ней – и это очень важно! – отсутствуют санкции, унижающие достоинство ребенка.

Эти и другие эффекты от игрового обучения свидетельствуют о том, что в культуре нарастает потребность в системе воспитания и обучения, основанной на иных началах как по содержанию, так и по форме. Сегодня, как никогда, актуален лозунг педагогики Нового времени: «Учи добывать знания, а не давай их готовыми!»

Сегодня в обучении и воспитании необходима атмосфера взаимоуважения взрослого и ребенка. Взрослый дома, в школе, на телеэкране чаще предстает в роли знатока, к которому обращаются за необходимой информацией, чем ментора, назидательно изрекающего абсолютные истины, раздающего ученикам «кнут и пряник».

Последний из обозначенных аспектов свободного воспитания связан с автономией педагогической системы. Впервые он возникает в педагогике Нового времени с эмансипацией науки и ее институтов, от церкви, религии – это проблема деидеологизации учебного процесса. В педагогической системе Р.Оуэна четко проводится линия отказа от религиозного воспитания. Ф.Энгельс в «Анти-Дюринге» поддерживает эту идею и высказывается за отказ от идеологизации учебного процесса, за его общекультурное содержание.

Даже в России, где церковь не допускала подобных идей, и ведущие педагоги поддерживали главные ценности государственной идеологии: «Православие. Самодержавие. Народность» религиозное воспитание требовалось в общегуманистическом плане, а теоретик и практик приходской школы С.А.Рачинский связывал религиозное воспитание с природоведением, садоводством и огородничеством, а также с эстетическим воспитанием – музыкальным (хоровое пение), знанием живописи.

Особенно актуальной становится эта проблема в XX веке, когда свобода и творчество учителя начинают рассматриваться как условие свободного целостного развития детей. Повсеместно высказывается мысль о необходимости поднятия авторитета учителя, о том. Что его влияние на учеников в положительном смысле будет достигнуто только тогда, когда будет предусмотрена возможность исходить из интересов всего общества, и “когда учителя станут испытывать подлинный интерес к развитию доверенных им детей, когда им предоставят свободу и автономию, которые столь часто провозглашают, а на деле ограничивают”⁴⁷

Именно на этом пути возможно достижение универсальности учителя, его способности не ограничиваться узкими задачами конкретной проблематики учебного предмета, но умения связать его с глобальными проблемами современности, сформировать у учеников собственное к ним отношение. В этой связи такие социальные факторы, как экономический рост, занятость и равноправие в обществе становятся основополагающими и неотъемлемыми ценностями, обеспечивающими свободное развитие детей.

1. Формирование человека как субъекта культуры предполагает культивирование нравственной воли – обретение им свободы. Поскольку же в XX веке, начиная с А.Швейцера, нравственные отношения начинают трактоваться расширительно, частично распространяясь на всю живую природу, включая природу самого человека, свободная активность человека рассматривается в корреляции с природными возможностями и процессами, аналогично тому, как свобода одного человека ограничивается свободой других людей.

Культура, таким образом, предстает как сфера взаимосвязи свободы и природы, сама в свою очередь, воздействуя как на природный материал, так и корректируя содержание активности свободной воли.

Воспитание человека соответственно обосновывается крупнейшими теоретиками, особенно в XX веке. Определяя философскую концепцию человека в целостности его нравственного отношения к другим людям и

природному миру, они отвечают на вопрос о природе самого человека, понимая ее как результат культурного развития, воспитания. При этом свобода человека – его творческая сущность обретается им в процессе осознания своего единства с миром живой природы, приобщения и бережного к ней отношения.

2. Воспитание человека свободным достигается стремлением педагога к совпадению внутренних целей, интересов ребенка с педагогическими целями обучения, образования, воспитания. От педагогов и общества в целом зависит превращение потенций ребенка в способности, реализующиеся в культурной деятельности, путем предоставления ему спектра жизненных целей и средств, уже существующих в культуре, для их использования в собственном жизнетворчестве.

3. Воспитание человека свободным как интериоризация и сознательное принятие ребенком педагогических целей его воспитания в процессе его психофизиологического и нравственного становления как личности и субъекта культуры. Оно означает также социальное взросление, которое становится возможным в условиях демократизации общественной жизни, предоставляющей реальные пути изначального статуса человека посредством образования и деятельности.

4. Воспитание свободной личности предполагает систему методов свободного воспитания, среди которых называется индивидуальный подход, совместность постановки целей деятельности, согласование средств осуществления, правил поведения, поощрений и наказаний, принимаемых ребенком на основе доверия к взрослым, как это происходит в семье.

Значительное место среди методов свободного воспитания занимали и занимают игровые как наиболее отвечающие эвристическому компоненту культуры.

5. Свободное воспитание может осуществляться лишь в условиях демократизации общественной жизни, возвышения статуса системы образования, воспитательных институтов, их идеологической автономии.

Только уважаемый обществом педагог, свободный в выборе методов обучения и воспитания, способен осуществлять обучение и воспитание в уважении к достоинству детства, в диалоге с воспитанниками.

Однако, целостность процесса воспитания свободной личности в значительной мере обуславливается адекватностью постановки воспитательных целей.

¹ Вышеславцев Б.П. Вольность Пушкина. (Индивидуальная свобода). // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М., 1990, с. 398

² Швейцер А. Культура и этика. [gumer.info>bogoslov_Buks/Philos/Schw_Mist/](http://gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Schw_Mist/)

³ там же

⁴ там же

⁵ там же

⁶ Эрих Фромм: Анатомия человеческой деструктивности... [aitrus.info>node/211](http://aitrus.info/node/211)

⁷ там же

⁸ Александр Нилл. Саммерхилл - воспитание свободой litmir.net

⁹ Александр Нилл. Там же litmir.net

¹⁰ См. п. 4.3. ФГОС ДО 21.11.2013

¹¹ 30 интересных фактов об образовании в Японии [semya-rastet.ru>razd/4479/](http://semya-rastet.ru/razd/4479/)

¹² Фиофанова О.А. Педагогика взросления. Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: Gaudeamus, 2006

¹³ Кон И.С. Ребенок и общество. М., Наука, 1988, с. 65-109

¹⁴ Ариес Ф. Возрасты жизни. // Философия и методология истории. М., Прогресс, 1977, с. 239

¹⁵ Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1972, с. 279

¹⁶ Лихачев Д.С. Человек в литературе Древней Руси. М., 1970, с. 30

¹⁷ См.: Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. Соч. М. 1981. Т 1., с. 30

¹⁸ см. take-profit.org/Все_новости...-predprimateley-mira

¹⁹ Гагин Т.В. Взрослое одиночество и при чем тут любовь [psychologos.ru/articles/view/...](http://psychologos.ru/articles/view/)

²⁰ Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 255.

²¹ Кон И.С. Ребенок и общество /И.С.Кон. Учебное пособие, М.: Изд. Ц. "Академия", 2003. с. 157

²² Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. // Л.Н.Толстой. Педагогические сочинения. М.-Л., 1948, с. 117.

²³ Александр Нилл. Саммерхилл - воспитание свободой litmir.net

²⁴ Михайлова Ю.Д. Традиционная система социализации детей в Японии. // Этнография детства. М., 1983, с. 101

²⁵ см.: [goodchina.ru>v-kopilku...vospitanie...kitae...drevnosti...](http://goodchina.ru/v-kopilku...vospitanie...kitae...drevnosti...)

²⁶ Спок Бенджамин. Ребенок и уход за ним [lib.ru>KIDS/SPOK/rebenok.txt](http://lib.ru/KIDS/SPOK/rebenok.txt)

²⁷ там же

²⁸ Андрей Шитов Американский пылесос. О русских детях, американской свободе и универсальных ценностях <http://izvestia.ru/news/577901#ixzz3G88VpBzK>

²⁹ там же

³⁰ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. т.1. [FileGiver.com>free-download/ushinskiy...kak-predmet...](http://FileGiver.com/free-download/ushinskiy...kak-predmet...) с. 492

³¹ Там же, с. 499

³² Там же, с. 611

³³ см.: Лесгафт П.Ф Школьные типы (Антропологический этюд)

www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/23.php

³⁴ Медведков А.П. Краткая история русской педагогики. С.- Пб., 1913, с. 154

³⁵ Там же

³⁶ Хейзинга И. Homo ludens. Человек играющий опыт определения игрового элемента культуры. М., 1992, с. 17, 18, 19, 21

³⁷ Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978

³⁸ Маргин Морира Буске. Указ.соч., с. 86

³⁹ Амонашвили Шалва «Здравствуйте, дети!» [e-libra.ru>read/327309-zdravstvujte-deti!.html](http://e-libra.ru/read/327309-zdravstvujte-deti!.html)

⁴⁰ Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. М., Просвещение, 1991;

Цирульников А.М. Педагогика, рожденная жизнью. М., Просвещение, 1988

⁴¹ Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М., 1989

⁴² Фромм Эрих: Анатомия человеческой деструктивности...[aitrus.info>node/211](http://aitrus.info/node/211)

⁴³ Там же

⁴⁴ Цирульников А.М. Указ.соч., с. 38

⁴⁵ Швейцер А. Указ.соч., с. 218

⁴⁶ Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети США и СССР. М., 1976, с. 87, 105)

⁴⁷ Там же, с. 126