

ОБЗОРЫ

УДК 37.02

DOI 10.23951/2307-6127-2018-2-146-151

РЕФОРМАТОРСКАЯ ИДЕЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

О. В. Мартиросьян

Томский государственный педагогический университет, Томск

В современном мире в связи с социально-экономическими изменениями происходит вполне закономерная трансформация общественных представлений о роли и значении образования в развитии отдельной личности и всего государства. Общество нацелено на формирование активного, внутренне свободного, творческого человека, который будет способен существовать и развиваться в условиях личной свободы, будучи строго сориентированным на общечеловеческие ценности и гармонию с окружающим миром. Эти изменения обуславливают актуальность исследований в области идеологии свободного воспитания в российской и зарубежной практике. Выбор периода обусловлен тем, что рубеж XIX–XX вв. стал переломным моментом в развитии гуманистической парадигмы в образовании. Появились такие понятия, как «педоцентрическая революция» и «педагогика ненасилия». М. Монтессори, Р. Штейнер, А. Нейлл оказали влияние на педагогическую мысль не только в Европе, но также и в США, Скандинавии, Южной Африке. Их работы были хорошо известны, а сами их школы носили интернациональный характер. Этот период характеризовался активным поиском новых форм и методов обучения и воспитания. Что в итоге привело к возникновению экспериментальных школ, впоследствии названных «новыми». В начале XX в. началась более содержательная разработка теоретических основ свободного воспитания. Все школы экспериментального типа были глубоко личностны, субъективны, настроены на обучающегося с его образовательными запросами. Они не были идентичны, но оформили канву свободного воспитания.

Ключевые слова: *теория свободного воспитания, Западная Европа, «новые школы».*

В XIX столетии завершилось формирование классической педагогики Нового времени. Педагогика признала самоценность, неповторимость человеческой личности.

Во второй половине XIX – начале XX в. в западной философии прослеживались антигуманные тенденции, возникшие с появлением идеи о всеильном разуме – основном двигателе историко-культурных процессов. В этот же период наблюдалось принижение понятия личности человека, а также представление ее в качестве «винтика социальной машины». В связи с этим поменялся и подход к воспитаннику в сфере образования, потребности общества ставились выше нужд отдельной личности.

Но гуманистическая образовательная традиция в школах ряда стран Европы продолжала развиваться, приобретая черты своеобразия. В Германии образование развивалось на фоне борьбы за объединение нации. Сформировалась единая школьная система, особенностью которой был сословный характер образования: народная школа, начальное и сред-

нее профессиональное обучение для детей низших слоев общества, а гимназии и университеты – высших. В Англии государственная политика в сфере образования была важнейшей составляющей изменений государственного курса. Начало государственной школьной системе было положено законом 1870 г. об обязательном обучении детей в возрасте 5–12 лет (акт Форстера), в 1891 г. в начальных школах была отменена плата за обучение, школы финансировались «по результатам» обучения, но спустя шесть лет эта система была отменена. Во Франции школьный вопрос, обусловленный высокой социальной активностью, стал важным сегментом государственной политики. После провозглашения во Франции Третьей республики в 1881 г. был принят закон о бесплатном обучении в начальных школах, в 1882-м – об обязательном обучении детей обоего пола с 6 до 13 лет и об устранении религии из программ обучения в государственных школах [1].

Этот период характеризовался активным поиском новых форм и методов обучения и воспитания, что в итоге привело к возникновению экспериментальных школ, впоследствии названных «новыми». Эти школы основывались на таких началах, как: совместное обучение, трудовая активность, свободная деятельность ребенка, согласно его интересам и нуждам.

На раннем этапе в конце XIX в. движение «новых школ» наиболее заметно проявилось в Англии: школа Абботсхольм (С. Редди), школа Бидэльс (Дж. Бидлей), школа им. короля Альфреда, школа в Хэмстеде и прочие. А в начале XX в. в Германии: школы в Ильзенбурге, Хаубидде, Виккерсдорф (Винекена), Шулеам Меэр (Лузерке), гамбургская школа Лихтварка, в Швейцарии: «сельский воспитательный дом» в Гласарже, учебные заведения в Кефиконе, Оберхирхе, Шатеньере, Шайне, Беконе, а также во Франции – Эколь де Рош (Э. Демолена), Бельгии – школа в Бьерже (Ф.-де Васконселлос), «Школа для жизни, через жизнь» (О. Декроли) [2].

Помимо общегуманистических идей «новые школы» основывались на введении таких новых форм в воспитание, как организация школьных советов, советов учеников, практика самоуправления и т. д. Однако практически отсутствовал обмен опытом между ведущими представителями гуманистического течения [2].

В 1912 г. в Женевском университете и институте Ж.-Ж. Руссо было создано «Международное бюро новых школ» во главе с А. Ферьером, что свидетельствовало о постоянном расширении базы движения «новых школ» как такового. Этот шаг был призван обеспечить обмен опытом и сотрудничество между реформаторскими школами.

В начале XX в. началась более содержательная разработка теоретических основ свободного воспитания. В педагогическую действительность свободные школы вошли в виде школьных общин, детских колоний и приютов, школ-интернатов, домов ребенка и других объединений, пронизанных главной идеей – исключением во всех проявлениях подавления личности ребенка. Эти школы открывались для всех желающих. Надо отметить, что отрицая традиционный для того времени процесс обучения, теоретики и практики свободного воспитания старались дать своим ученикам полноценные знания, в связи с чем содержание образования в свободных школах ориентировалось на достижения науки в различных областях знания.

Все школы экспериментального типа, т. е. основанные на принципах свободного воспитания, были глубоко личностны, субъективны, настроены на обучающегося с его образовательными запросами. Они не были идентичны, но оформили канву свободного воспитания. Так, например, свобода по А. Нейллу в Саммерхилле понималась как свобода ребенку самому определять линию поведения в процессе обучения, труда, игр, этики. Важная роль отводилась детскому самоуправлению.

Педагоги, сторонники свободного воспитания, знали, что их школы с самого начала должны быть свободными, что подразумевало прежде всего свободу управлять своей собственной жизнью [3]. Следует отметить и школу Рош, основанную в 1899 г. одним из активистов свободного воспитания Э. Демоленом, которая в мечтах создателя представлялась школьной республикой. Основной идеей самоуправления учащихся педагог видел в предоставлении детям инициативы и самостоятельности [4]. Французский педагог С. Фор основал учебно-воспитательное заведение «Улей» (д. Пати) в 1905 г., где жили и учились дети из неблагополучных семей и сироты от 8 до 15 лет. Уместно вспомнить и французского педагога С. Френе. В основанной им школе также было введено детское самоуправление в виде школьного кооператива для организации свободной деятельности. С. Френе полагал, что самоуправление поможет детям правильно оценивать ситуации и факты, в том числе быть умелым предпринимателем. «Эти навыки необходимы человеку, чтобы активно и успешно действовать в жизни... И работа же в школьном кооперативе должна стать самым лучшим и самым приближенным к жизни уроком» [5]. К тому же стремился и Б. Отто в своей «Домашней школе», которую он видел как живую детскую общину и инструмент разрешение любых споров.

Теории свободного воспитания основывались на представлениях о свободе личности, о необходимости развивать активную жизненную позицию ребенка, в чем должна заключаться главная задача школы. Это отношение к воспитанию являлось центральным и в современных как зарубежных, так и отечественных концепциях воспитания.

В первой четверти XX в. идеи свободного воспитания вылились в открытое образовательное движение в Западной Европе, обладавшее всеми чертами реформаторского характера. В рамках распространения концепции свободного воспитания проходили семинары, конференции, лекции и мастер-классы. Были изданы и переведены на разные языки работы теоретиков и практиков свободного воспитания.

Однако гуманистические идеи образования, роли школы как института воспитания свободной личности были недолговечны. Исключением стала разве что школа Саммерхилл, которая не развалилась после смерти создателя – А. Нейлла, а до сих пор функционирует, с 1985 г. под руководством дочери знаменитого педагога – Зои Нейлл-Ридхед. Исключением можно также считать и школы Монтессори, школы Штейнера – вальдорфские школы, ставшие широко известными в наши дни во многих странах. И хотя общее число учреждений, работавших в рамках теории свободного воспитания, было невелико, они оказывали прямое воздействие на развитие всей парадигмы гуманистического образования. При несомненной идеологической схожести новые школы придерживались авторских концепций и вносили многообразие в общую картину образовательного пространства.

Так, к примеру, в «Свободной школьной общине» Г. Винекена не поощрялось слепое следование желаниям ребенка, но подразумевался их учет в организации воспитательно-учебного процесса с целью формирования у молодых людей умений взаимодействовать без противопоставления интересов отдельной личности и целого коллектива (общества) [6].

У А. Нейлла в Саммерхилле, как известно, культивировалась свобода, и вместе с ней отсутствие жесткой дисциплины. Здесь принципиально не допускалось навязывание учителями своей (даже разумной) воли воспитанникам. Ученик был волен воспринимать то учение, которое было согласно с его образовательными запросами [7].

Что касается М. Монтессори, то в ее школе максимально возможно соединились индивидуализация учебно-воспитательного процесса и продуманная, умело инструментированная программа развития ребенка. Эта программа подразумевала и обучение, и воспитание на основе побуждения и поддержания детской активности [8].

В педагогике Р. Штейнера искусство воспитания переплетается с социальными задачами образования. Его авторская школа содержала идеи, которые актуальны и сегодня: во-первых, определение системы обучения, основанной на возрастной периодизации и соответствующего разным возрастным периодам содержания и методов обучения, и, во-вторых, введение должности основного педагога-воспитателя [9].

Если говорить о «новых школах», то наиболее известной среди них была школа-интернат для мальчиков Абботсхолм (1889), основателем которой был доктор С. Редди. Он создал ее в противовес английским Public Schools, среди которых школы Гарро, Регби, Винчестер, Итон, Малборо, Клифтон, Чартерхауз. В свое время он критиковал их за однобокость, культ спорта в противовес недостаточному интеллектуальному воспитанию. По мнению С. Редди, эти учебные заведения были неоправданно дорогостоящими и только. Тогда он решил создать школу, воспитанники которой были бы людьми нового типа – всесторонне развитыми, настоящими джентльменами, обладающими организаторскими способностями, готовыми бескорыстно помогать другим.

Именно Абботсхолм впервые в европейской прессе был назван «новой школой». Первой причиной стала книга «От чего зависит превосходство англо-саксонской расы» за авторством французского социолога и педагога Э. Демолена. Автор описывает свои впечатления от посещения необычной школы и заключает, что столь многосторонние успехи англичан объясняются тем вниманием, которое они уделяют проблемам образования руководящей элиты.

Второй причиной была также книга. Немецкий педагог Г. Литц дал своей работе название Emlohstobba – анаграмма названия местности, где расположена школа С. Редди (Abbotsholme). Книга описывала творение С. Редди как выдающееся для своего времени и вызвала большой интерес педагогической общественности. И Э. Демолен, и Г. Литц, оба автора впоследствии создали свои школы по аналогии с Абботсхолмом соответственно во Франции и в Германии (L'Ecole des Roches; Ильзенбург, Хаубинда, Биберштейн). Первой английской школой, последовавшей по стопам Абботсхолма, стала школа Дж. Бэдли (Bedales School). По абботсхолмской программе позже были основаны такие школы, как школа Клейзмор (Clayesmore School) и Вестдаунская школа (Westdowns School).

Интересно, что С. Редди выступал за разделение полов, однако школы Дж. Бэдли, А. Нейлла и Г. Винекена придерживались принципа совместного обучения девочек и мальчиков. А. Нейлл писал: «Школьное образование должно быть совместным, потому что жизнь совместна...» [10]. Таким образом, как считалось, будет устранен нездоровый интерес подростков разных полов друг к другу.

Позитивным аспектом деятельности «новых школ» было стремление преодолеть пороки книжного, теоретического образования. Р. Штейнер, С. Редди призывали сделать обучение практико-ориентированным, как можно больше устранить искусственную, книжную среду из процесса образования.

Говоря о реформаторских учебных заведениях, следует вспомнить о «Маленьком содружестве» выдающегося английского педагога и психоаналитика Гомера Лейна, хотя эта школа и стояла некоторым особняком от прочих «новых школ». «Маленькое содружество» представляло собой сельскохозяйственную общину для мальчиков-правонарушителей. Воспитанники сами создавали нормативный кодекс, утверждавшийся тем сообществом, в котором они жили. Каждый ученик отвечал за себя, а община отвечала за каждого в отдельности.

А. Нейлл как-то отметил, говоря о Г. Лейне, что это являлось «гением понимания детей-правонарушителей и взаимодействия с ними» [10]. Г. Лейн подбирал самых трудных

мальчиков и девочек, асоциальных подростков. Эти трудные дети приезжали в «Маленькое содружество» и сталкивались с самоуправлением, что помогало им развиваться и в конце концов превращало в свободную личность.

Таким образом, новаторы конца XIX – начала XX в. и их реформаторские идеи в сфере образования и педагогики дали весомый толчок к дальнейшему развитию гуманистической педагогики, которая в настоящее время пронизывает современную систему образования.

Список литературы

1. Войтеховская М. П. Политика реформ и общественные инициативы в развитии российской системы общего образования в XIX – начале XX вв. Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. 404 с.
2. Клячкина Н. Л. Теория и практика «новых» школ в Западной Европе и России в конце XIX – начале XX веков: дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 206 с.
3. Neill A. S. The Free Child. Jenkins, London, 1953. 178 p.
4. Зеленко А. Современные реформаторы образования и воспитания. Франция. Либеральная буржуазия и Эдмонд Демоллен // Свободное воспитание. 1911–1912. № 9. С. 1–30.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
6. Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины. М.: Работник просвещения, 1922. 52 с.
7. Neill A. S. Talking of Summerhill. London: Victor Gollac Ltd., 1967. 142 p.
8. Монтессори. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. 224 с. (Антология гуманной педагогики).
9. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основе педагогики. М., 1996.
10. Neill A. S. Summerhill. Harmondsworth: Penguin Books, 1980.

Мартиросьян Ольга Владиславовна, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: dubrovina.life@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 20.02.2018.

DOI 10.23951/2307-6127-2018-2-146-151

REFORM IDEA OF “FREE EDUCATION” IN THE PEDAGOGY OF WESTERN EUROPE AT THE END OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES

O. V. Martiros'yan

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

In the modern world, in connection with socio-economic changes, there is a completely logical transformation of public perceptions about the role and importance of education in the development of an individual and the entire state. The society is aimed at the formation of an active, internally free, creative person who will be able to exist and develop in conditions of personal freedom, being strictly oriented to universal values and harmony with the surrounding world.

These changes determine the relevance of research in the field of the ideology of free education in Russian and foreign practice.

The choice of the period is due to the fact that the turn of the XIX–XX centuries became a turning point in the development of the humanistic paradigm in education. There were such concepts as “pedocentric revolution” and “pedagogy of nonviolence”. M. Montessori, R. Steiner, A. Neill influenced pedagogical thought not only in Europe, but also in the USA, Scandinavia, South Africa. Their work was well known, and their schools themselves were international in character.

This period was characterized by an active search for new forms and methods of teaching and upbringing. What, in the end, led to the emergence of experimental schools, later called “new”.

At the beginning of the 20th century, a more meaningful development of the theoretical foundations of free education began. All schools of the experimental type, were deeply personal, subjective, tuned to the learner with his educational requests. They were not identical, but they formed the outline of free education.

Key words: *theory of free education, Western Europe, “new schools”.*

References

1. Voytehovskaya M. P. *Politika reform i obshchestvennyye initsiativy v razvitii rossiyskoy sistemy obshchego obrazovaniya v XIX – nachale XX vv.* [Reform policy and public initiatives in the development of the Russian system of general education in the XIX – early XX centuries]. Tomsk, TSPU Publ., 2012. 404 p. (in Russian).
2. Klyachkina N. L. *Teoriya i praktika “novykh” shkol v Zapadnoy Evrope i Rossii v kontse XIX – nachale XX vekov.* Dis. kand. ped. nauk [The theory and practice of “new” schools in Western Europe and Russia in the late XIX – early XX centuries. Diss. doc. of ped. sci.]. Moscow, 1996. 206 p. (in Russian).
3. Neill A. S. *The Free Child.* Jenkins, London, 1953. 178 p.
4. Zelenko A. *Sovremennyye reformatory obrazovaniya i vospitaniya. Frantsiya. Liberal'naya burzhuaziya i Edmond Demolen* [Modern reformers of education and upbringing. France. The liberal bourgeoisie and Edmond Demolen]. *Svobodnoye vospitaniye*, 1911–1912, no. 9, pp. 1–30 (in Russian).
5. Frene S. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya* [Selected pedagogical compositions]. Moscow, Progress Publ., 1990. 304 p. (in Russian).
6. Vineken G. *Krug idey svobodnoy shkol'noy obshchiny* [The circle of ideas of a free school community]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya Publ., 1922. 52 p. (in Russian).
7. Neill A. S. *Talking of Summerhill.* London, Victor Gollacz Ltd., 1967. 142 p.
8. *Montessori.* Moscow, Izd. dom Shalvy Amonashvili Publ., 1999. 224 p. (Antologiya gumannoy pedagogiki) [Anthology of humane pedagogy] (in Russian).
9. Shteyner R. *Obshcheye ucheniye o cheloveke kak osnove pedagogiki* [General doctrine of man as the basis of pedagogy]. Moscow, 1996 (in Russian).
10. Neill A. S. *Summerhill.* Harmondsworth, Penguin Books, 1980.

Martiros'yan O. V., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: dubrovina.life@yandex.ru