

пакета STADIA, не выявила статистически значимых различий в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах. Основное количество студентов, как в экспериментальной, так и в контрольной группах имело 0 или 1 уровни в развитии субъекта.

Второй диагностический срез (после I-го семестра) выявил, что по-прежнему основное количество учащихся имеют 0 и 1 уровни в развитии субъекта. Однако в экспериментальной группе наметилась тенденция увеличения количества студентов имеющих 1 уровень в развитии субъекта. Число таких учащихся возросло на 13%.

Третий срез (после II-го семестра) установил, что в экспериментальной группе усиливается тенденция уменьшения количества студентов с 0 уровнем развития субъекта. По сравнению с первым срезом число таких студентов уменьшилось с 60% до 27%. Одновременно с этим увеличилось на 20% количество учащихся, имеющих 2 уровень развития субъекта. При этом в контрольной группе распределение учащихся по уровням сформированности субъекта практически осталось прежним.

Четвертый диагностический срез, выполненный после III-го семестра в экспериментальном обучении, установил статистически значимые различия в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах. Изменения, произошедшие в данных экспериментальной группы

затронули все уровни сформированности студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе. Важно отметить, что появилось 10% студентов с высшим уровнем сформированности данного субъекта. При этом только у 3% учащихся в экспериментальной группе установлен 0-й уровень сформированности субъекта.

Таким образом, полученные результаты подтвердили влияние на становление студентов-психологов как субъектов мотивационной сферы учебно-профессиональной деятельности в вузе комплекса психолого-педагогических условий, определенных в данном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2007.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
5. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под. ред. В.Э. Чудновского. М.: ПИ РАО, 2008.
6. Булгаков А.В. Психологические аспекты профессиональной подготовки бакалавров социальной работы // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №2. Т.2. 2010. С. 116-119.

УДК 159.9:37. 015.3

Савченко Т.А.

Северо-восточный государственный университет (г. Магадан)

МОДЕЛЬ «ЕСТЕСТВЕННОГО» И «СВОБОДНОГО» ВОСПИТАНИЯ Ж.-Ж. РУССО*

Аннотация: В статье системно раскрывается концепция «естественного» и «свободного» воспитания Ж.-Ж. Руссо: цели и задачи воспитания, основные идеи и направления, принципы и методы. Основными принципами педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо выступают: гуманизм, изоляционизм, естественность (открытость), эволюционность (последовательность и постепенность), полез-

ность и доступность. Основное условие правильного развития ребёнка - самостоятельное накопление личного опыта через наблюдение и деятельность, анализ и синтез, упражнения. Первым и естественным субъектом его социализации и воспитания является семья.

Ключевые слова: воспитание, свобода, «новый» человек, модель, гармония, природа, общество, семья, детство, личность.

* © Савченко Т.А.

T. Savchenko

North-East State University (Magadan)

THE MODEL OF "NATURAL" AND "FREE" EDUCATION BY J-JACQUES ROUSSEAU

Abstract. The article systematically reveals the concept of "natural" and "free" education by J-J. Rousseau, its aims, purposes, the main ideas, directions, principles and methods. The basic principles of Rousseau's pedagogical concept are humanism, isolation, naturalness (openness), evolutionism (consistency and gradualness), usefulness and availability. The main condition of child's correct development is independent self-acquisition of personal experience through observation and activity, analysis, synthesis and exercises. The first and natural subject of child's socialization and education is his (her) family.

Key words: education, freedom, "new type" person, model, harmony, nature, society, family, childhood, personality

По совету Д. Дидро Жан-Жак Руссо (1712-1778 гг.) написал трактат, где поставил вопрос: **Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?** (1749 г.). В нём философ выступил с гневным протестом против существующих феодальных устоев и порядков, которые позволяют одним людям угнетать других, создавать условия для образования и просвещения избранным, держа в «темноте» и невежестве большинство населения. Негативные последствия цивилизации привели к извращению изначальной альтруистической природы человека, разрушили его добродетельные инстинкты и нравы. В центре учения Ж.-Ж. Руссо – естественный, природный человек, который рождается совершенным, но которого «уродуют» общественные условия [6, 214; 13, 202-203].

Человек рождается добрым: в нём нет никакой испорченности, «ни одного порока»; его первые «природные движения» всегда «правдивы», он не умеет лгать. Человек имеет право на свободу, счастье и любовь. Разумеется, Ж.-Ж. Руссо отводил воспитанию значимую роль в развитии человеческих добродетелей, но вместе с тем отмечал неблагоприятное, иногда – губительное, влияние общества на формирующуюся личность. Тем самым ставилась под сомнение полезность общественного воспитания в связи с тем, что в обществе есть угнетённые и угнетатели, преобладает аморальная среда [11, т. 1, с. 9, 244, 247-248; 9, с. 195, 232, 275].

Он утверждал, что человек рождается,

создан и должен развиваться на началах природной гармонии, но общество разрушает эту первооснову, часто делает его несчастным. Корень всех бед – в наличии и распространении крупной частной собственности. Необходимы такие реформы, которые бы способствовали ликвидации крупной собственности, (оставив при этом среднюю и мелкую), установлению равноправия среди граждан. Вследствие этого будут созданы условия для всеобщего экономического и социального равенства, исчезнет возможность эксплуатации человека человеком, будет ликвидирована социально-экономическая почва для вражды между людьми, для зависти, злобы и т.д. [5, с. 124-125; 11, т. 1, с. 219, 259].

Новое общество образуют «новые люди» – свободные и раскрепощённые. Радикальное переустройство общественных отношений на гуманистических основах Руссо связывал с воспитанием свободной, высоконравственной личности. Только у свободных народов существует подлинно гражданское воспитание. Философские и социально-политические взгляды определили педагогические воззрения Ж.-Ж. Руссо, в основе которых лежит идея естественного права человека на свободу, равенство и любовь. Он выдвигал идею естественной свободы и равенства всех людей. Через воспитание таких людей он надеялся коренным образом изменить государственное и общественное устройство, создать достойную жизнь для каждого [11, т. 2, с. 109-110, 118, 123-124, 131-132, 142-146, 157; 9, с. 196; 3, с. 188].

Системно педагогические идеи французского просветителя изложены им в романе «Эмиль, или о воспитании» (1762 г.), который, по его собственным словам, является «грёзами мечтателя», ибо существуют внешние причины, которые «не в нашей власти». С точки зрения философа, общество калечит великолепную природу ребёнка, следовательно, его нужно изолировать от него. Единственным «местом», где он может свободно развиваться, является природа: в естественных условиях, гармонично развиваясь, человек освобождается от всех негативных качеств, присущих обществу. Воспитанная в таких условиях «новая порода» людей возьмёт на себя миссию улучшения человеческой жизни в целом. Структурная форма модели «свободного» воспитания – треугольник: **ребёнок (Эмиль), природа и воспитатель (Ж.-Ж. Руссо)**. У человечества – своё место в общем порядке Вселенной, у детства – тоже своё – в общем порядке человеческой жизни:

в человеке нужно рассматривать человека, в ребёнке – ребёнка. Поэтому «дайте детству созреть в детях»: прежде чем стать взрослым, ребёнку необходимо детство. Всё, «чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, даётся нам воспитанием», с точки зрения педагога.

Целью концепции Руссо является воспитание «свободного человека». Основными принципами педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо выступают: гуманизм, изоляционизм, естественность (открытость), эволюционность (последовательность и постепенность), полезность и доступность. Основное условие правильного развития ребёнка – самостоятельное накопление личного опыта через наблюдение и деятельность, анализ и синтез, упражнения. Исследовательский метод им ставится во главу угла, так как он наиболее соответствует любознательной природе человека, стимулируя и мотивируя его познавательную активность [11, т. 1, с. 25, 57, 98, 264; 9, с. 202, 224, 235, 282; 13, с. 204, 212, 214].

Герой названного романа – Эмиль – сирота, который помещается в естественные природные условия, вместе со своим наставником – воспитателем, в изоляции от общества (в течение 25 лет), что и обеспечивает «свободное воспитание» ребёнка. Главное и естественное (Богом данное) право человека – свобода, и потому воспитание должно формировать свободную личность. Главное искусство наставника – ничего не навязывать ребёнку, не заставлять, а тем более – не принуждать его что-то делать против желания и воли ребёнка. Природа детства сама сделает то, что необходимо: дайте ребёнку заниматься тем, чем он хочет, и этот прекрасный «цветок» распустится в нужное время, в необходимом и индивидуальном качестве [11, т. 1, с. 45, 49, 395].

Первым и естественным субъектом его социализации и воспитания является семья. Мать более чем кто-либо ответственна за первоначальный период детства. Педагог разводит воспитательные функции родителей: мать – кормилица, а отец – духовный наставник. Он выполняет триединую задачу: роду человеческому дать **людей**, социуму – **общественных людей**, государству – **граждан**. Всякий человек, который «может это выполнять и не делает этого», виновен. Ничто не избавляет отца от этого долга, хотя даже отец «не имеет права приказывать ребёнку то, что ему ни на что не нужно». Эту позицию философ возводит в абсолют: «Никогда не приказывайте

ему – ничего на свете, решительно ничего!». Порой его советы могут выглядеть даже абсурдными: «Поступайте противно обычаю, и вы почти всегда будете поступать хорошо» [6, с. 217; 9, с. 233].

Естественное воспитание учитывает склонности и потребности ребёнка, но при этом не упускается из виду необходимость подготовки его к общественным обязанностям. Внутренней мотивацией этого процесса становится стремление ребёнка к самосовершенствованию [11, т. 1, с. 83; 9, с. 197]. Истинная мудрость воспитания «заключается в ограничении избытка желаний сравнительно со способностями и восстановление совершенного равновесия между силами и волею...». Чем ближе человек «остаётся к своему естественному состоянию», тем менее «разницы между его способностями и его желаниями», и «тем, следовательно, менее удалён он от счастья». Счастье «естественного человека» так же просто, как и его жизнь: «оно состоит в отсутствии страдания; здоровье, свобода, достаток в необходимом – вот в чём оно заключается» [11, т. 1, с. 79, 84, 87, 203, 395, 490].

Воспитание ребёнка определялось Руссо (как и Я.А. Коменским, и Д. Локком) по трём основным направлениям – физическое, умственное и нравственное во взаимосвязи и взаимозависимости. Существенное развитие получают в его концепции **трудовое воспитание**, вопросы **общечеловеческого, гражданского воспитания и полового воспитания**. Именно в труде он видел генеральный путь достижения человеком свободы. Ввиду общественного разделения труда каждый человек выполняет работу, полезную для общества, обеспечивая себе относительную свободу. Поэтому каждый человек обязан трудиться (кроме детей, стариков и больных): бедный человек, или богатый, – если он не работает, он «есть плут». Труд – основа нравственного воспитания, построения нормальных человеческих отношений в обществе, источник радости и удовлетворения потребностей. Он является главным средством самоутверждения и самореализации личности. Этим педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо принципиально отличается от концепции Д. Локка. Выбор профессии, подготовка к самостоятельной трудовой деятельности в концепции Руссо может рассматриваться как одна из главных задач для оптимального вхождения человека в систему общественных и производственных отношений [11, т. 1, с. 227; 6, с. 216, 265-269; 13, с. 226-232].

Нравственное воспитание он определял «главнейшей и первоочередной педагогической задачей»: необходимо сформировать сердце, суждение и ум «именно в том порядке». Согласно высказыванию педагога, оно должно следовать за умственным: «... не спешите делать добро, чтобы помешать возникнуть злу, ибо добро только тогда бывает таковым, когда его освещает разум». Преждевременные попытки к нравственному наставлению, по его мнению, вынуждают ребёнка механически подражать старшим, и, следовательно, лицемерить. Задача нравственного воспитания, по мнению педагога, состоит в предохранении ребёнка от влияния «испорченного» общества, следить за развитием его собственных потребностей и интересов [3, с. 187; 11, т. 1, с. 346; 6, с. 216].

Идеальным для мыслителя был общественный строй, где «все люди равны» и «общее звание их – быть человеком». Задачей образования является не подготовка ребёнка к выполнению определённых социальных ролей, а, прежде всего, помощь ему в становлении как человека. Если это условие будет достигнуто, то человек может выбрать себе любую профессию или занимать любую должность. Руссо отдавал приоритет воспитанию «домашнему» и «частному», но только в том случае, когда оно преследует цели формирования добродетельного человека вообще, а не готовит его к определённому социальному положению в обществе [9, с. 204; 13, с. 205].

Предпочтение (а тем более – противопоставление) **домашнего** и **частного** воспитания **общественному** не прогрессивно. Однако следует «понять» и самого философа: главная задача воспитания – сформировать целостного, добродетельного, не испорченного обществом человека. Путей изменения существующего общества, кроме как через воспитание «нового человека», он не видел; следовательно, главное – предохранить ребёнка от негативного влияния этого общества. Однако есть категории объектов социально-педагогической работы, с которыми можно работать только в семейных условиях и «частным» образом, – дети с ограниченными возможностями, например. Но и в этих условиях действие принципа изоляционизма в работе с такими детьми также не допустимо. К тому же, сейчас существуют различные возможности установления контактов с окружающим миром для таких детей, как непосредственных, так и опосредованных.

Главнейшее условие успеха воспитания – в самом наставнике: «...прежде чем вы ос-

мелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми». Воспитатель должен быть образцом, которому ребёнок будет следовать. Его авторитет «никогда не будет достаточным, если он не основан на уважении к добродетели». Будьте «справедливы, человечны, благотворительны. Творите не одну милостыню, творите дела любви... Любите других, <...> будьте братьями их, и они будут вашими детьми» [11, т. 1, с. 43, 291; 9, с. 282]. Здесь философ поднимается до великих гуманистических высот, раскрывающихся, на первый взгляд, в абстрактных и кажущихся противоречивыми рассуждениях: «Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, – тут поработают саму волю». Слабый и многое не умеющий, мало знающий ребёнок находится «в вашей власти». Оказывая ему помощь, нельзя давать «никаких уступок прихоти», капризам и т. п. Ребёнок будет делать «только то, что хочет»; но он должен «хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет». Он не должен делать ничего «без ведома и воли наставника» [11, т. 1, с. 405].

Таким образом, многие обвинения Ж.-Ж. Руссо в отношении принижения педагогического влияния воспитателя, его пассивной позиции и т.п. не совсем состоятельны. Эта «свобода», которую получает ребёнок от своего наставника, разрешается и допускается им, так как, всесторонне зная ребёнка и обладая огромным преимуществом перед ним «во всех отношениях», воспитатель создаёт такой потенциальной силы педагогическое влияние на ребёнка, что он добровольно (свободно) следует за ним, полагая, что это его собственное желание, или, в крайнем случае, – это совместное добровольное сотрудничество. «Старайтесь убедить ваших воспитанников, что повиновение есть долг», – писал педагог [11, т. 1, с. 65; 9, с. 216, 230].

На наш взгляд, это обстоятельство имеет весьма важное значение для теории и практики педагогики: достижение достаточно высокой степени свободы ребёнка и самого воспитателя возможно при одном условии – добропорядочности и высокой профессиональной компетенции, мастерства педагога. Следуя этой установке, будущий специалист – студент вуза – обретает для себя будущую свободу, а, следовательно, «делает» и свою счастливую судьбу. Таким образом, одним из основных факторов обретения человеком сво-

боды является достижение им высокого профессионализма и компетентности.

Магистральное направление в воспитании Эмиля – практический опыт. Ж.-Ж. Руссо неустанно повторял: «... облачайте все ваши уроки молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить их опыт» [9, с. 232, 259, 221, 264, 266]. Следует учить не искусству говорить правильные вещи, а упражнять их в ежедневных конкретных делах и поступках. Восходя к началу вещей, воспитанник освобождается от эмоций. Разум освещает поиск истины: от изучения природы «нетрудно было подняться до вопроса о Творце». «Религия сердца» окончательно укрепляет его, и свой истинный интерес Эмиль видит в том, чтобы «быть добрым, делать добро вдали от людских взоров и без принуждения со стороны законов, быть справедливым перед Богом и собою, исполнять долг, даже жертвуя жизнью» [9, с. 232, 259, 221, 264, 266].

Педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо – это теоретическая, умозрительно построенная схема. Однако главный её недостаток состоит не в её абстрактности. Теория во многом и рождается на этом уровне, отталкиваясь от «живого созерцания». Основной недостаток концепции «естественного» и «свободного» воспитания состоит в её огромной внутренней противоречивости [7, ч. 2, с. 29-31].

Всё, чего мы не имеем от рождения и без чего не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием, считал Ж.-Ж. Руссо. Оно даётся природой, людьми, вещами. Со стороны природы, воспитание от нас не зависит; со стороны вещей – отчасти, со стороны людей, – здесь мы «господа». И он заключает: почти невозможно, чтобы воспитание было успешным, так как совпадение вещей, необходимое для этого, не зависит от человека, т.е. воспитание не может быть целенаправленным и управляемым, и оно теряет, таким образом, свою сущностную природу и назначение [11, т. 1, с. 267; 9, с. 202-203; 6, с. 215; 13, с. 204].

Человеку, считал Руссо, дано следовать природе или идти ей наперекор; такая свобода – благо и источник несчастий. А. Дистервег требовал от педагога тщательного наблюдения за ребёнком, глубокого знания и строжайшего соблюдения законов его развития. Принцип природосообразности «вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества». Незнание этих законов является, по его словам, педагогическим неведением, нежелание их изучать – педаго-

гическим невежеством, а нежелание с ними считаться – педагогическим варварством (безумием). Принцип природосообразности выступает главным критерием гуманности и истинности педагогических теорий и систем. Рассматривая на теоретическом уровне взаимосвязь и взаимодействие принципов природосообразности и культуросообразности (они должны «работать» в гармонии, помогая друг другу), А. Дистервег пришёл к выводу: в случае возникновения конфликта между ними принцип культуросообразности должен подчиниться природосообразности и служить ему как «более высокому принципу» [10, с. 170-176; 4, с. 221, 223, 231, 234].

Провозглашая принцип природосообразности основополагающим в воспитании, обеспечивающим естественный ход развития ребёнка и способствующим «свободному» воспитанию, педагог, с одной стороны, продвинул его теоретическую разработку, а с другой стороны – допустил естественную погрешность в контексте «естественного» воспитания, сделав акцент на определяющем влиянии природного фактора в развитии ребёнка.

Справедливо критикуя негативное влияние социума, ведущее к деформации естественной красоты и доброты ребёнка, педагог не видел иного выхода, как поместить Эмиля в условия естественного, природного окружения: готовясь к жизни в обществе, ребёнок изолируется от него. Главным фактором воспитания Руссо определяет природу. Воспитателю отводится «косвенная функция». С другой стороны, этим резко ограничиваются возможности его всестороннего развития: личность развивается в деятельности и общении; если эти возможности ограничиваются, в основном, контактами ребёнка с природой, воспитателем и самим собой, то процесс его развития затормаживается и деформируется. Не сумев соединить личный опыт ребёнка с опытом, накопленным обществом, педагог тем самым резко ограничил возможности его развития, и в этом трагизм его концепции.

Философ видел корень всех зол человеческих в крупной частной собственности, которую предлагал ликвидировать, разделив её поровну и оставив только среднюю и мелкую собственность. Тем самым сохранялась «питательная среда» к возрождению крупной собственности, и предложение Ж.-Ж. Руссо, таким образом, «отбрасывало» общество в развитии на многие десятилетия [5, с. 126].

Провозглашая целью воспитания «свободную личность», педагог резко ограничивал это в отношении воспитания женщины:

её предназначение – вести дом, воспитывать детей, быть женой, выполнять «все капризы и прихоти мужа». Первое и самое важное качество женщины – кротость. Она настолько не свободна, что, если у неё иная вера, чем у мужа, то она должна её изменить. Провозглашая «свободное» развитие для мужчин, он, в то же время, резко ограничивал права женщины на личную свободу, образование, вплоть до принятия религии мужа. Согласно Руссо, главная естественная обязанность женщин – нравиться мужчинам, делать их жизнь приятной, быть «кроткой и умело вести хозяйство». Воспитание и образование необходимо ей в той мере, в коей она призвана исполнять свои роли. В вопросе о положении женщины в обществе Ж.-Ж. Руссо остался «сыном своего времени». Он считал, что оба пола обладают одинаковыми способностями, но не в равной мере, а потому они должны быть воспитаны не одинаково, в разных учреждениях (коллежах и монастырях) – хотя и называл монастыри «школами кокетства» – и разными методами [11, т. 1, с. 15, 70, 433, 440, 449, 475, 500; 6, с. 219].

Главное социально-педагогическое противоречие концепции Руссо, на наш взгляд, состоит в том, что «естественное» и «свободное» воспитание должно готовить ребёнка к вхождению в систему общественных отношений и выполнению гражданских обязанностей вне взаимодействия с этими отношениями и реальной общественной жизнью. Изолированное от общества и жизни воспитание не может эффективно выполнять своей социализирующей функции. Изолируя Эмиля от общества, педагог резко суживал его личностное образовательное пространство, входя тем самым в главное противоречие собственной концепции: искренне восхищаясь природой и потенциальными возможностями ребёнка, провозглашая его как личность и всеми силами стремясь создать (смоделировать) самые благоприятные возможности для его всестороннего развития, он создал концепцию, не открывающую ребёнку такой возможности и даже тормозящую его социальное развитие.

С нашей точки зрения, философ игнорировал одну из центральных закономерностей социально-педагогического процесса: чем шире и содержательнее круг общения ребёнка, чем разнообразнее и педагогически целесообразнее организована его деятельность, тем благоприятнее возможности для личностного роста ребёнка и процесса его социализации. Чем более «деловые» и многосторонние организуются личностные взаимосвязи

ребёнка с государственной и общественной жизнью, чем более полнокровно и правдоподобно они моделируются в социально-педагогическом процессе, тем более благоприятные создаются условия для его социализации в процессе социального воспитания.

В предлагаемом подходе Ж.-Ж. Руссо резко ограничивается (практически ликвидируется) возможность влияния на демократизацию и гуманизацию общества с помощью социального воспитания. Более того, педагог отмечал, что, хотя Эмиль «не уважает людей», но он «не станет выказывать презрения к ним, потому что жалеет и соболезнует им»; что он не любит спорить или противоречить; «он также не льстец и не угодник; он высказывает своё мнение, не отрицая ничьих других, потому что выше всего любит свободу, а откровенность – одно из лучших её прав»; что Эмиль «любит людей» и т. д. [11, т. 1, с. 407, 409].

Однако, при всех этих противоречиях и некоторой нелогичности, произведения Ж.-Ж. Руссо сыграли выдающуюся роль в развитии теории и практики воспитания и образования. Его влияние чувствуется в концепциях и теориях многих известных педагогов. Впервые, мощную социально-педагогическую окраску его концепции «естественного» и «свободного» воспитания придаёт органическая и неразрывная взаимосвязь его социальных идей с педагогикой и воспитанием, которые определялись им как главные средства разрешения всех социальных противоречий и напряжений современного ему общества. Он провозгласил ведущую роль воспитания в становлении и развитии личности, в процессе её социализации: оно должно дать «новых» людей и граждан.

Педагог провозгласил принцип единства воздействия и взаимодействия всех субъектов социального воспитания (природа, вещи, люди). Если нет единства и гармонии в этом, то человек будет дурно воспитан и, если есть, – наоборот – он будет «жить правильно». Руссо не указывал, кто должен обеспечивать это взаимодействие субъектов социального воспитания, при каких социально-экономических и общественно-политических условиях достигается их оптимизация и гармонизация, но им был обозначен сам принцип эффективного социального воспитания.

Согласившись с Эразмом Роттердамским, который утверждал, что воспитание не есть нечто случайное и необязательное, а, будучи формой и средством развития человека, становится фактором, без которого человек

разумный не возможен сам по себе, что детство человека есть решающий фактор для его развития и совершенствования, Ж.-Ж. Руссо также провозгласил, что у человека в процессе его социализации существует особый период – детство, имеющий свои цели и задачи, свой особый социальный статус, во многом определяющий судьбу человека и общества. Он писал: прежде, чем стать взрослым, человеку дано детство; уважайте детство «и не торопитесь судить о нём ни в хорошую, ни в дурную сторону» [11, т. 1, с. 91, 113; 9, с. 241].

Руссо был противником всякого насилия над ребёнком и предлагал в воспитании «метод естественных последствий» как ведущий: «Неугомонный ребёнок портит всё, до чего не дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой всё, что он может испортить. Он ломает свою мебель – не торопитесь заменить её новой: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьёт окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер – не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтобы он первый почувствовал их». Если же Вы «велите вставить новые стёкла», а ребёнок продолжает буйствовать, «заприте его в темноту, в комнату без окна». Он вынужден будет дать вам обязательство «не бить стёкол». Вы радостно обнимаете его, освобождаете: между вами достигнуто «соглашение», священное и нерушимое, «как если бы оно было скреплено клятвой» [11, т. 1, с. 95, 104; 9, с. 237; 13, с. 215-216].

Наконец, именно Ж.-Ж. Руссо так убедительно и аргументированно утверждал, что ребёнок – это личность, маленькая, но очень много знающая и умеющая, но личность; ребёнок – это человек, требующий к себе внимания, уважения и любви со стороны общества и взрослых, с ним нельзя обращаться как с «маленьким взрослым», так как это имеет непредсказуемые негативные последствия не только для ребёнка; если у него не будет полноценного детства, он не станет нормальным человеком и гражданином – он будет не в состоянии любить родителей, людей, свою родину, самого себя. Поэтому не следует применять никаких физических наказаний, никаких словесных уроков, необходимо опираться только на интерес.

Ж.-Ж. Руссо считается одним из идеологов Французской буржуазной революции: «Мы приближаемся к эпохе кризиса, к веку революций». Он создал принципиально новую парадигму воспитания и тем самым

предвосхитил ею начало революций не только в педагогике. Он выступил за радикальное изменение воспитания, превращение его в естественный, активный, наполненный радостью и оптимизмом процесс. В конце своей жизни он пришёл к выводу: справедливое общественное устройство возможно лишь в условиях народовластия, дающего равное и всеобщее право гражданам на воспитание и образование в «школе республики» [11, т. 1, с. 225; 3, с. 194].

Педагог сформулировал принцип изоляционизма в воспитании и социализации молодых поколений: педагогический процесс изолирован от общества, а общество – от него. Эти социально-педагогические системы оказывались закрытыми по отношению друг к другу, что невозможно по их природе и предназначению. С другой стороны, если социально-педагогические системы закрыты, то тем самым, в контексте синергетики, ликвидируется сама возможность развития инновационных процессов, создания новаторских систем и концепций. Таким образом, принцип изоляционизма, как это ни парадоксально, отрицает саму концепцию «свободного воспитания», её инновационность. Следует отметить, что принцип изоляционизма в педагогике существует: недопущения взаимодействия ребёнка с «плохими» взрослыми, «дурным товариществом» и т.п. (Я. Коменский, С. Шацкий, К. Вентцель и др.). Однако здесь Ж.-Ж. Руссо нарушил главную категорию философии и педагогики – меру.

Между тем идеи «естественного» и «свободного воспитания» несут в себе такую привлекательность и магнетизм, содержат в себе иллюзию логической возможности формирования людей «новой породы» – свободных и высоконравственных, – настолько убедительны, что вскоре получили широкое распространение в мире, в том числе и в России, например, в проектах И.И. Бецкого. В Московском государственном областном университете идеи Ж.-Ж. Руссо реализованы в педагогической концепции В.И. Беляева [1], нашли отражение в работах психологов А.В.Булгакова и В.В.Логиновой [2] по формированию цивилизованной личности иностранных студентов в образовательной среде российского вуза.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляев В.И. Избранное (работы разных лет): Сборник научных трудов. – М., 2010.
2. Булгаков А.В., Логинова В.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в об-

- разовательной среде российского вуза. – М., 2009.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики: Уч. пос. для ст. педвузов. – М.: Владос, 1999.
 4. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
 5. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Уч. пос. для студ. педвузов/ И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева/ Под ред. З.И. Васильевой. 3-е изд. – М.: Академия, 2006.
 6. История педагогики и образования: Уч. пос./ Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
 7. История социальной педагогики: Уч. пос. для студ. вузов социального профиля. В 2-х ч./ Под ред. В.И. Беляева. – М.: Изд. РГСУ, 2006.
 8. Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения/ Под ред. А.И. Пискунова. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982.
 9. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. В.М.Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1987.
 10. Лордкипанидзе Д. Я.А. Коменский. – М., 1970.
 11. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т./ Под ред Г.Н. Джигладзе, сост. А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981.
 12. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М., 1969.
 13. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Уч. пос./ Сост. А.И. Пискунов. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981.