

Принципы гуманизации пространства детства

Гуманизация пространства детства — процесс, который распространяется не сразу по всему воспитательному полю, а постепенно движется по направлению, целенаправленно организованным или найденным и умело используемым педагогом. Воспитательная деятельность педагога становится фактором гуманизации пространства детства, если она направлена на создание условий «человечного бытия» каждого ребёнка, сохранение личностного достоинства ребёнка. Практическое воплощение этой идеи сопряжено с большими трудностями, ибо педагог нуждается в «расшифровке» этих на первый взгляд очевидных истин.

• гуманизация пространства детства • воспитательная деятельность • субъект-субъектные — субъект-объектные отношения • абсолютная ценность детства

Слово гуманизм — от латинского «humanus» — означает человечность, человеколюбие, уважение к достоинству человека, признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Наше исследование свидетельствует о противоречивом характере процесса гуманизации пространства детства. В исследовании удалось выявить противоречия между:

- целенаправленным характером воспитательной деятельности педагога (прогнозирование, проектирование, моделирование, планирование, организацию воспитательной деятельности) и спонтанностью процесса гуманизации пространства детства с его случайностями, неопределённостями, переменчивостью;
- неоднозначным пониманием содержания гуманизации пространства детства педагогами и детьми: если для педагога смысл гуманизации — создание благоприятных условий для развития ребёнка, что означает в частности проведение ребёнка через определённые трудности, сложности, испытания, обеспечивающие процесс его взросления, когда ребёнок учится быть сильным, стойким, приобретает опыт преодоления трудностей, развивает силу воли и т.д., то для ребёнка «гуманизация» есть большая степень свободы от педагогов и других

взрослых, конкретное и сиюминутное улучшение своей жизни (если взрослые мешают ему реализовать эти желания, то ребёнок переводит их в разряд «врагов»);

- субъект-объектными отношениями в системе «педагог — воспитанник», которые возникают в процессе воспитательной деятельности, направленной на гуманизацию пространства детства (речь идёт о воздействии педагога на ребёнка, когда педагог предлагает ребёнку образцы поведения и деятельности, в качестве аргументов активно использует собственный опыт, предъявляет собственные ценности и т.д.), и субъект-субъектными отношениями в системе «педагог — воспитанник», предполагающими партнёрство; между рациональными (построение логических каркасов, понятий, умозаключений) и иррациональными (вчувствование, импровизация) компонентами внутри воспитательной деятельности; между построением жизнедеятельности детей одновременно как организационной структуры, живущей по своим законам, и общности, живущей по другим законам; между ребёнком и коллективом внутри детских сообществ.

Специфичным является также то, что гуманизация пространства детства — процесс, который распространяется не сразу по всему воспитательному полю, а постепенно движется по направлениям, целенаправленно организованным или найденным и умело используемым педагогом. Исследование показало, что разрешение названных противоречий возможно при условии, если: процесс гуманизации пространства детства строится с учётом законов детского бытия: специфики возрастного, полового и индивидуального развития, осознание педагогом острой потребности детей в интеллектуальном и эмоциональном общении, соблюдении прав детей; если в воспитательной деятельности педагога соседствуют субъект-субъектные отношения и субъект-объектные как отношения мягкого, недирективного управления; удаётся смягчить противоречия в восприятии детства детьми и взрослыми. Процесс гуманизации пространства детства во все времена зависел от уровня цивилизации, от социума, от образовательной политики и идеологических установок

государства, но качество жизни конкретного ребёнка школьного возраста больше всего всегда зависело от того, как к нему относятся педагоги, которые его обучают и воспитывают. Воспитательная деятельность педагога становится фактором гуманизации пространства детства, если она направлена на создание условий «человечного бытия» каждого ребёнка, сохранение личностного достоинства ребёнка. При всей очевидности сказанного практическое воплощение этой идеи сопряжено с большими трудностями, ибо педагог нуждается в «расшифровке» этих на первый взгляд очевидных истин.

Анализ работ педагогов-гуманистов первой половины XX в. показал, что выдающиеся педагоги Европы (Г. Винекен, Л. Гурлитт, Э. Кей, Я. Корчак, М. Монтессори, А. Нейл, С. Френе, О. Шпиль и другие) считали признание педагогом самоценности детства, прав ребёнка и его свободы в воспитательном процессе.

Концепция гуманистического воспитания родилась в первой половине XX в. в условиях интенсивной переоценки духовных ценностей, когда на первый план были поставлены проблемы ребёнка, его воспитания и развития. Это направление, получившее название «педоцентризм», можно рассматривать как развитие идеи, высказанной Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци о том, что педагогический процесс должен строиться в соответствии с природными данными ребёнка и должен быть направлен на раскрытие и развитие этих задатков. Сегодня не требует доказательств, что именно педоцентризм содействовал новому осмыслению понятия «воспитание», которое с начала XX в. рассматривалось в связи с процессом развития ребёнка.

Новая концепция воспитания строилась на резкой критике воспитания традиционного. Критике подвергались деспотизм семьи, сухой формализм школы, общество, тормозящее свободное развитие ребёнка. Гуманистическая педагогика во всеуслышание заявила о необходимости превращения школы в школу ребёнка и для ребёнка. Наиболее важной идеей гуманистического воспитания является рассмотрение детства не как подготовки к будущей взрослой жизни, а как сама жизнь. Сказанное означало в частности отказ от постоянного

противопоставления жизни взрослых и детей, при котором взрослая жизнь представлялась как более значимая, достойная большего внимания и уважения, чем детская. Педагоги-гуманисты подчёркивали, что именно отсюда идут ошибки в воспитании: тезис об изначальной сверхценности взрослой жизни приводит к выводу о том, что мир детства полностью посвящается задачам адаптации ребёнка к миру взрослых. Адаптация, основанная на полном повиновении, ведёт в конечном счёте к отрицанию личности ребёнка. Известный немецкий педагог Людвиг Гурлитт писал: «Мы должны приучить себя к мысли, что дети не хуже, чем их родители. Они только позже родились, только моложе, только беднее опытом. Это не порок — быть ребёнком, и в особенности, это не вина. Ребёнок не обязан быть равным взрослому, он также вовсе не обязан быть похожим на взрослого. У него, прежде всего, только одна обязанность, а именно: развиваться сообразно своей природе, своей среде, а таким образом и своему времени» [9].

Признание самоценности детства стало ключевой идеей воспитательных концепций гуманистической направленности: детские дома Я. Корчака, Саммерхил А. Нейла, новая французская школа С. Френе, свободная школьная община в Виккерсдорфе Г. Винекена. По мнению выдающихся педагогов, именно признание самоценности детства приводит к мысли о ценности сегодняшнего дня ребёнка. «Этот сегодняшний день должен быть ясным, полным радостных усилий, ребячий, без забот, без обязанностей свыше лет и сил. Я обязан обеспечить ему возможность израсходовать энергию, я обязан независимо от громыхания обиженного писаного закона и его грозных параграфов — дать ребёнку всё солнце, весь воздух, всю доброжелательность, какая ему положена независимо от заслуг или вин, достоинств или пороков», — писал Януш Корчак. Признание самоценности детства, по мнению Г. Винекена, должно найти отражение прежде всего в целях школы. «Школа, — писал он, — должна чувствовать дух юности, культивировать его, стать очагом юношеской культуры. Из учреждения, которое всегда имело цель готовить к жизни, она сама должна стать центром жизни» [6].

Педагоги-гуманисты утверждали, что в основе воспитательной деятельности

педагога должна лежать идея абсолютной ценности детства, а в основе взаимоотношений педагога и ребёнка как полноправного субъекта этих отношений — интересы и потребности ребёнка. Таким образом, основополагающим принципом воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства является принцип уважения личности ребёнка и его прав. Именно такой подход делает педагогическую деятельность важным средством воспитания человечности, доброты, душевной чуткости детей.

В современном российском законодательстве права ребёнка трактуются как права человека, имеющего возрастные ограничения в дееспособности. Они представляют собой совокупность законодательных норм, направленных на защиту интересов ребёнка во всех сферах жизнедеятельности. Отмечается, что ребёнок является самостоятельным субъектом права, что дети как граждане государства должны пользоваться всеми правами и свободами человека и иметь соответствующие гарантии их осуществления, что они не могут действовать наравне со взрослыми, а нуждаются в специальной охране и защите. Государство при правовом регулировании общественных отношений законодательно устанавливает особые права для детей и нормы их обеспечения для всех детей в целом и, в частности, для детей, лишённых по разным причинам родительского внимания и заботы.

Права ребёнка представлены в Конвенции ООН — универсальном международном договоре, обязательном для подписавших его сторон. Конвенция ООН о правах ребёнка ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июля 1990 г. Однако до сих пор она не имеет юридической силы, не переведена на язык закона. Тем не менее появление Конвенции сыграло определённую роль в процессе гуманизации образования, так как этот документ оказал воздействие на сферу профессиональной этики педагогов: Конвенция призывает взрослых к ответственности за судьбы детей, подчёркивает, что хотя детство — это время самого интенсивного развития человека, становления его личности, именно в детстве человек наименее защищён и нуждается в помощи и поддержке старших.

Конвенция начинается провозглашением приоритетного обеспечения интересов детей государством в максимальных рамках имеющихся ресурсов. В 54 статьях Конвенции излагаются основные права детей: право на защиту от произвола, на невмешательство в семейную жизнь, на свободное выражение взглядов. Конвенция гарантирует детям равенство независимо от происхождения, расы, национальности, статуса, рода деятельности, взглядов и убеждений их родителей, гарантирует свободу вероисповедания, свободу совести, право на участие в объединениях и мирных собраниях. Конвенция привлекает внимание общественности к правовой защите детей от всех форм физического, психического и сексуального насилия. Ребёнок, говорится в Конвенции, имеет право быть защищённым от оскорблений, грубого обращения, он имеет право на заботу взрослых. В Конвенции подробно говорится о правах детей неполноценных в физическом и умственном отношении, детей-сирот и беженцев, детей, привлекаемых к уголовной ответственности за правонарушение. Важное место занимают статьи о защите детей от экономической эксплуатации, запрещающие привлечение детей к труду, который опасен для их здоровья. Особое место в Конвенции уделено проблеме школьной дисциплины. Подчёркивая необходимость дисциплины для безопасности детей, Конвенция привлекает внимание к методам её достижения. В нескольких статьях речь идёт о равных стартовых возможностях детей в процессе приобретения образования, которое должно быть направлено на воспитание уважения к национальным ценностям собственной страны, а также к другим цивилизациям.

Признание педагогами прав детей имеет принципиальное значение для реализации задач гуманизации пространства детства, ибо уважительное отношение учителя к ребёнку является его положительной основой. Наше и другие исследования показывают, что права ребёнка в России, как, впрочем, и в других странах, соблюдаются далеко не всегда. Плохо знают педагоги Конвенцию ООН и другие правовые документы. Так, например, установлено, что 100 % обследованных учителей нескольких районов Москвы, Московской области, Краснодарского края, Калининградской области не знали ни одного положения

Конвенции; 46 % не скрывали, что используют в работе авторитарные методы; что из 100 конфликтов, возникающих между учителем и учениками, 89 возникают по вине учителя; что уважительное отношение к детям, независимо от их успеваемости, проявляют только 18% учителей [29]. Наше исследование показало, что нарушение учителем прав ребёнка нередко соседствует с формальным их признанием.

В современной педагогической науке впервые систематизированы права ребёнка. Р.А. Валеева в докторском исследовании выделила три основные «правовые» подсистемы: социальную, средовую и личностную.

Первая группа прав — «социальная подсистема» — представляет права ребёнка на более высокий социальный статус. Сюда отнесены права детей на равенство со взрослыми в обсуждении общих проблем, на участие в рассуждениях и приговорах себе, на жалобу, на протест, на свободный обмен мнениями и высказываниями по любому вопросу, на защиту от произвола взрослых (самодурства и деспотизма). Право на защиту своего здоровья, право на тайну и на отклонения тяжёлой работы роста, право на самоуправление, на самостоятельное управление собственной жизнью, право на собственность как на уважение к личным вещам и деньгам, на уважение сегодняшнего дня и текущего часа (ребёнок живет сегодня, и он ценен как индивидуальность именно сегодня) [5, с. 13 – 24].

Вторая группа прав — это физическая или «средовая». Эта группа прав включает в себя требования контроля над окружающей средой ребёнка. Заметим, что в первой половине XX в. в Европе учреждения педагогов-гуманистов находились, как правило, в прекрасных природных условиях. В них было тщательно продумано устройство бытовых условий для нормального физического и психического развития, предусматривалось чередование видов деятельности и т.д.

Третья группа — «личностные права». Это права, связанные с внутренней жизнью ребёнка, носящие субъективный характер. Главное из них, по мнению автора, право быть самим собой. Признание этого права не означает педагогической пассивности — речь идёт о ненасилии над природой

ребёнка, об отказе подвести его под стандарт или привести в соответствие с целями, которые поставили перед собой взрослые. Выходы из тупиков насильственного воздействия на ребёнка педагоги-гуманисты видели в бережном отношении к детям. Признавая право ребёнка быть тем, кто он есть, воспитатель создаёт условия для развития ребёнка, проявляя доброжелательность и понимание. «Я могу проявить то, что дремлет в душе ребёнка, — писал Я. Корчак, — но я не могу ничего создать заново. Я буду смешон, если стану сердиться из-за этого на себя или на него». С. Френе писал, что необходимо понять душу ребёнка, его психологию, его склонности, возможности, устремления, богатство его натуры, именно исходя из этого знания строить воспитательную деятельность. Главное право ребёнка — это право на собственную жизнь. «Ребёнок, жизнь которого не управляется постоянно взрослыми, рано или поздно добивается в жизни успеха», — писал А. Нилл.

В Свободной школьной общине Г. Винекена эта идея была главной. Отсюда высшей нравственной ценностью в школе считалась организация жизни детей на подлинно демократических началах. Педагогическая система Я. Корчака также строилась на убеждении, что ребёнок способен организовать собственную жизнь, на вере в ребёнка, на уважении к его личности. Важную роль придавал Я. Корчак праву ребёнка на самостоятельное приобретение опыта, имея при этом в виду, что только знания, добытые самостоятельно и пережитые ребёнком, становятся средством его развития.

Ведущая антропологическая константа гуманистического воспитания — категория свободы. Для педагога важно осознание противоречия между категориями свободы и необходимости. Различение этих категорий приводит гуманистическую педагогику к ответу на вопрос, что есть цель, а что есть условие развития человека. В течение долгих лет свобода личности в педагогике трактовалась только как необходимость, подчеркивалось, что для достижения внутренней свободы человек должен проявлять свою активность не на самостроительство, а на преобразование среды (эта идея Гегеля была взята за основу марксистской педагогикой). Необходимость понималась как

внешний мир, а свобода — как «мир человека». Свободное общество рассматривалось как средство реализации свободы каждого человека.

В исследованиях последнего десятилетия (О.С. Газман) гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его как существа природного (биологического), социального (культурного) и экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевая характеристика экзистенциального измерения — свободоспособность, понимаемая как способность к автономному, неконформистскому существованию, к самостоятельному и независимому строительству своей судьбы и отношений с миром, реализации подлинного жизненного предназначения. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование.

Сущность проблемы свободы в педагогике — гармонизация отношений человека, стремящегося к личному счастью, и общества. Путь к достижению гармонии древние (Сократ) видели в совершенствовании человека. О.С. Газман в истории гуманистической педагогики выделяет три ведущие идеи: идею свободного развития ребёнка (педагогика эпохи Возрождения, Просвещение, социалисты-утописты); идею отношения к ребёнку как к цели, а не как к средству (Кант), идею приспособления воспитательного процесса к природе ребёнка (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой). В XX в. идея свободы ребёнка занимает всё большее место. Например, Э. Кей писала, что самая грубая ошибка — подход к ребёнку с шаблонной меркой, что необходимо предоставление природе ребёнка свободы помогать самой себе, не ускоряя эту помощь, а лишь следя за тем, чтобы окружающая среда поддерживала работу природы, что свобода необходима для личностного роста ребёнка, раскрытия его неповторимости и своеобразия. Педагоги-гуманисты подчёркивали, что абсолютизация целей воспитания, педагогических требований, дисциплины отнимает у ребёнка способность к внутреннему росту, что свобода ребёнка есть выражение его потребностей и интересов, в том числе потребности в общении; самоутверждении, проверке своих сил, творческих способностей; что именно чувство свободы позволяет ребёнку удовлетворить свои потребности,

что именно свобода даёт ему возможность творческого самораскрытия и активности, но и требует от ребёнка соотношения своих потребностей с интересами других людей, с их свободой. Из сказанного делается вывод о том, что только свобода помогает ребёнку соотносить себя с жизненными реалиями, с правовыми, нравственными нормами, принятыми в детском и взрослом сообществах. В статье «Гуманизм и свобода» О.С. Газман сопоставляет понятия «свобода» и «необходимость» [7].

Именно в подмене понятия «свобода» понятием «необходимость» видит автор искажение самой сущности исследуемого понятия. «Педагогика свободы» рассматривалась им как теория и практика деятельности педагогов-профессионалов, ориентирующихся на развитие у детей свободоспособности. Он подчёркивает, что решение этой проблемы трудно в России, где педагоги, сами прошедшие «тоталитарную школу», должны учить свободе своих учеников. О.С. Газман вводит понятия «свобода "от"» и «свобода "для"» и приходит к выводу, что воспитательная деятельность, направленная на обеспечение ребёнку «свободы "от"», предполагает защиту ребенка от подавления, оскорбления достоинства, в том числе и от его собственных комплексов, а воспитание в духе «свободы "для"» означает создание благоприятных условий для развития автономного «само» человека. Автор замечает парадоксальность постановки вопроса о свободе ребёнка — человека, по самой своей природе зависимого от взрослых (питание, тепло, безопасность, ориентация в мире). Отсюда, по его мнению, сложность и нетривиальность решения проблемы свободы, которая, в сущности, сводится к проблеме педагогического обеспечения процесса взросления ребёнка. Взросление в данном контексте понимает-

ся как процесс движения ребёнка от зависимости к независимости, а это по существу есть путь борьбы за свободу. Одна из самых ярких идей, рождённых в рамках «педагогика свободы», идея педагогической поддержки ребёнка в образовании, которая состоит в совместном с ребёнком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ребёнку сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении и образе жизни. В исследовании Л.Н. Куликовой разработан принцип свободосообразности воспитания, смысл которого заключается, по мнению автора, в утверждении необходимости педагогического обеспечения каждому ребёнку условий становления субъективного опыта проживания в условиях свободы и развития его автономности, аутентичности, спонтанности как определяющих личностных характеристик свободного человека [16]. В исследованиях последних лет свобода рассматривается как путь в гуманистическую цивилизацию XXI в.

В заключение отметим, что гуманизация пространства детства вовсе не означает отказа от педагогического процесса как такового или замены его добрыми, а то и панибратскими отношениями между педагогами и детьми, анархию и бесконфликтность воспитательного процесса — напротив, гуманизация пространства детства означает большую упорядоченность детской жизни, серьёзные нагрузки детей (как физические, так и интеллектуальные), обеспечение детям ситуаций спонтанного и осознанного выбора, сильных эмоциональных переживаний, пространства полной свободы. В сущности, речь идет о гуманизации педагогической деятельности.