

СВОБОДА И ДИСЦИПЛИНА КАК ЦЕЛЬ, УСЛОВИЕ И СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Корнетов Григорий Борисович,

главный научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Академии социального управления, доктор педагогических наук, профессор, Москва, kgb58@mail.ru

ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, ПОСВЯЩЁННОЙ ТЕМЕ СВОБОДЫ И ДИСЦИПЛИНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПРОБЛЕМ С ДИСЦИПЛИНОЙ. ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИКИ СВОБОДЫ. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ В РЕБЁНКЕ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ И ТАКОЙ ЖЕ ВНУТРЕННЕЙ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ.

• дисциплина • свобода педагогической деятельности • цель, условие и способ

Дисциплину (от лат. *disciplina* — обучение, воспитание) Педагогический энциклопедический словарь трактует, как «определённый порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации» [21].

Дисциплина в педагогике, во-первых, предстаёт в качестве цели образования. Ребёнок рождается не способным руководить своим поведением, контролировать свои поступки, обходиться без внешней опеки, координировать свои действия с действиями других людей. Из этого естественным образом вытекает необходимость дисциплинировать ребёнка, обеспечить возникновение у него определённых качеств и свойств, позволяющих успешно жить и развиваться. Каким образом — это уже вопрос другой. Но дисциплинированность, которая содержательно может определяться по-разному, как цель педагогической деятельности определена и должна быть достигнута.

Во-вторых, дисциплина есть условие эффективного осуществления воспитания и обучения. Она относится к числу тех обстоятельств педагогической деятельности, которые позволяют ставить и успешно решать различные образовательные задачи.

Дисциплина является средством образования, она развивает волю, упорядочивает ум и чувства. Установление определённого дисциплинарного режима (жёсткого или мягкого, внешнего или внутреннего) есть средство развития различных сторон личности ребёнка.

И, наконец, в-третьих, дисциплина является способом образования, средством его осуществления, она развивает волю, упорядочивает ум и чувства. Установление определённого дисциплинарного режима (жёсткого или мягкого, внешнего или внутреннего) есть средство развития различных сторон личности ребёнка.

В педагогике существуют различные подходы к интерпретации феномена дисциплины. Так, считающийся основоположником педагогической науки Я.А. Коменский (1592–1670) разрабатывая идеал пансофической школы («школы всеобщей мудрости»), рассматривал дисциплину как «узы», связывающие работу, подлежащую исполнению, и действующих лиц. Он указывал, что «работа лица и дисциплина должны быть приведены в совершенный порядок» [9]. Формулируя «законы относительно школьной дисциплины», Я.А. Коменский писал: «Никакое нарушение законов не должно быть терпимо ни в ком, начиная

с высших и кончая низшими. Однако для наказаний должны быть известные ступени в соответствии с проступками. Наибольшим обычным у нас наказанием будут розги, наименьшим — разумный выговор. <...> Пусть поддержание дисциплины всегда происходит строго и убедительно, но не шуточно или яростно, чтобы возбуждать страх и уважение, а не смех и ненависть» [9].

По мнению русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева (1849–1922), в истории педагогики прослеживаются четыре способа выработки и поддержания дисциплины, различающиеся по характеру взысканий.

Во-первых, самый древний и самый неудовлетворительный способ обеспечения дисциплины — посредством причинения телесной боли и страха (телесные наказания). «Побои, — писал П.Ф. Каптерев, — чрезвычайно грубый приём, особенно в применении к детям, это средство воспитания скотов, а не людей. <...> Путём причинения физических страданий можно вынудить человека почти ко всему, но решительно ни в чём нельзя убедить. Телесное наказание лишено разумной силы» [10].

Второй способ связан с возбуждением чувства чести и самолюбия (похвалы и порицания, особенно общественные). «По сравнению с телесными наказаниями, — подчёркивал П.Ф. Каптерев, — это начало, конечно, тоньше, деликатнее. С этим началом педагогика от применения скотских приёмов переходит к человеческим, она взывает теперь к человеческой гордости, к человеческому достоинству и на возбуждении этой стороны человеческой природы хочет укрепить влияние педагога на воспитываемых. Благородно-то оно благородно, но не педагогично. Самолюбие и честолюбие, похвалы и порицания, особенно публичные, могут ли быть признаны вполне целесообразными воспитательными средствами?.. Похвалы за добродетель — средство воспитать эгоиста, а не действительно добродетельного человека. Самые уколы самолюбия и чести при порицаниях, особенно публичных, едва ли чем разнятся по существу от причинения телесного страдания и страха» [10].

Третий способ обеспечивается естественными следствиями поступков (система ес-

тественных наказаний). Естественные наказания ставятся на место искусственных взысканий, устраняя их произвольный, часто неадекватный и несправедливый характер. Естественное течение событий, непрерываемое взрослыми, должно привести к тому, что каждое прегрешение и каждый добродетельный поступок увенчаются теми последствиями, к которым они и должны привести. Говоря о недостатках этой системы, П.Ф. Каптерев обращал внимание на то, что: «1) следствия поступков могут во многих случаях быть несоразмерными с самими действиями <...> 2) неблагоприятные следствия многих действий обнаруживаются не сейчас, а спустя долгое время. <...> 3) положение родителей и педагогов по этой системе неестественно: они лишаются деятельного вмешательства в ход воспитания, они могут только предупреждать воспитываемого относительно последствий его поступков, затем должны оставаться лишь зрителями развёртывающихся на их глазах событий» [10].

И, наконец, четвёртый способ обеспечения дисциплины, сторонником которого был сам П.Ф. Каптерев, достигается следующим образом: «Нарушитель дисциплины исключает себя из школьного общества, он не хочет более признавать правил его общности, берёт назад своё согласие на установленный порядок жизни. Он должен искать другой, более подходящий ему тип школы или воспитываться в семье. А так как нарушение дисциплины детьми в большинстве случаев бывает не принципиальным, а случайным, по лёгкомыслию, раздражительности, необдуманности и т.п., то каждый случай нарушения дисциплины должен быть обсуждён товарищами и на виновного может быть налагаемо временное отлучение от общества товарищей. Других взысканий не должно быть, потому что для них нет достаточно твёрдых педагогических оснований. <...> Отлучение от общества товарищей не есть признание данного поступка дурным, а личности — злокачественной, отлучение от общества не есть осуждение личности и её деяний; отлучение выражает только признание несогласия известного деяния с установленным порядком в школе. Деяние само по себе может быть и хорошим, но оно не подходит, не согласуется с установленным порядком — и только» [10].

П.Ф. Каптерев отстаивал идеал сознательной дисциплины: «В основу школьной педагогической дисциплины нужно положить убеждение учителя и учащихся, что дисциплина необходима всем и каждому, что, подчиняясь дисциплине, мы обнаруживаем разум и волю, а не бессилие и глупость, что в дисциплине мы подчиняемся сами себе, потому что дисциплина есть излияние воли и разума каждого его отдельного члена. Нарушение дисциплины есть состояние внутреннего противоречия. Чтобы достигнуть создания такого убеждения и укоренить его в учащихся, необходимо привлечь их к выработке и поддержанию дисциплины в школе. Дисциплина не может быть предписываемая, она может быть только вырабатываемая всем школьным обществом, т.е. учителем и учащимися; иначе она будет непонятной учащимся, навязанной, совсем не дорогой для них и нравственно необязательной. Её благотворность и необходимость учащиеся не будут сознавать, а потому будут считать себя вправе не подчиняться навязанной дисциплине, нарушать её и много-много сохранять внешний вид её исполнения» [10].

Наиболее выдающийся представитель педагогики Российского зарубежья С.И. Гессен (1887 — 1950) в 1920-е гг. доказывал, что дисциплина «возможна через нечто иное, чем она сама — через свободу как высшее просвечивающее в ней начало» [5]. По его мнению, дисциплина, обладающая высшей целью, которой служат и властные и подвластные, обращается к собственной воле и разуму подвластных, оставляет место для личной инициативы, предоставляет выбор средств и путей самостоятельному суждению дисциплинируемых, предполагает их ответственность.

В 1930-е гг. классик советской педагогики А.С. Макаренко (1888–1939) протестовал против рассмотрения дисциплины как внешнего порядка или внешних мер, считая это самой губительной ошибкой. «При таком взгляде на дисциплину, — подчёркивал он, — она всегда будет только формой подавления, всегда будет вызывать сопротивление детского коллектива и ничего не будет воспитывать, кроме протеста и желания скорее выйти из сферы дисциплины» [17]. А.С. Макаренко резко выступал против «дисциплины торможения». «Дис-

циплина торможения, — писал он, — говорит: этого не делай, того не делай, не опаздывай в школу, не бросай чернильниц в стены, не оскорбляй учителя; можно прибавить ещё несколько подобных правил с частицей “не”. Это не советская дисциплина — это дисциплина преодоления, дисциплина борьбы и движения вперёд, дисциплина стремления к чему-то, борьба за это что-то — вот такая борьба нам нужна действительно» [17]. Он отмечал, что «дисциплина, выражаемая только в запретительных нормах, — худший вид нравственного воспитания» [17].

А.С. Макаренко обращал внимание на то, что слово «дисциплина» имеет несколько значений. «Одни, — писал он, — под дисциплиной понимают собрание правил поведения. Другие называют дисциплиной уже сложившиеся, воспитанные привычки человека, третьи видят в дисциплине только послушание. Все эти отдельные мнения в большей или меньшей степени приближаются к истине, но для правильной работы воспитателя необходимо иметь более точное представление о самом понятии дисциплина. Иногда дисциплинированным называют человека, отличающегося послушанием. <...> Так называемое послушание является совершенно недостаточным признаком человека дисциплинированного — простое послушание нас удовлетворить не может» [17].

Цель дисциплины А.С. Макаренко определял как «полное соединение глубокой сознательности с очень строгой и как будто даже механической нормой. Наша дисциплина — это соединение полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для всех понимания — как надо поступать, с ясной, совершенно точной внешней формой, которая не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни. Эта гармония двух идей в дисциплине — самая трудная вещь» [17].

Понимая под дисциплиной «широкий общий результат всей воспитательной работы», А.С. Макаренко утверждал, что «дисциплинированным человеком мы имеем право назвать только такого, который всегда, при всяких условиях сумеет выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдёт в себе твёрдость

продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности». Он подчёркивал, «что нельзя воспитать такого дисциплинированного человека только при помощи одной дисциплины, т.е. упражнений и послушания». По его мнению, «дисциплина создаётся не отдельными какими-нибудь “дисциплинарными” мерами, а всей системой воспитания, всей обстановкой жизни, всеми влияниями, которым подвергаются дети. В таком понимании дисциплина есть не причина, не метод, не способ правильного воспитания, а результат его. Правильная дисциплина — это тот хороший конец, к которому должен стремиться воспитатель всеми своими силами и при помощи всех средств, имеющихся в его распоряжении» [17].

В своей знаменитой книге «Ребёнок и уход за ним» (1-е изд. — 1945 г.) американский врач и педагог Б. Спок (1903–1998) писал: «Когда большинство людей употребляют слово *дисциплина*, они подразумевают *наказание*. Наказание составляет часть дисциплины (будем надеяться, его незначительную часть). Слово *дисциплина* на самом деле означает *учить*. Истинная цель дисциплины — научить детей правилам поведения, чтобы они выросли социально продуктивными и гармонично развитыми людьми. Достижение такого равновесия и есть искусство правильного воспитания детей» [27].

Английский теоретик и практик свободного воспитания А. Нилл (1883–1973), протестуя в середине XX в. против извечной педагогической установки на необходимость дисциплинирования ребёнка, писал: «Возникает кощунственный вопрос: а почему, собственно, ребёнок должен слушаться? Я на него отвечаю так: он должен слушаться, чтобы удовлетворить стремление взрослого к власти, зачем же ещё?.. Поскольку социальное одобрение — это то, чего хочет каждый, ребёнок сам научается вести себя хорошо, и никакой особенной внешней дисциплины не требуется» [20].

Со второй половины 80-гг. XX в. в российской педагогике наметилось стремление гуманистически переосмыслить понимание дисциплины. Огромное влияние на выработку новой точки зрения оказали идеи американского психотерапевта, психолога

и педагога, одного из лидеров гуманистической психологии К. Роджерса. Задавая вопрос: «Существует ли дисциплина в человекоцентрированных классах?», К. Роджерс отвечал: «Да, в человекоцентрированной учебной среде дисциплина существует. Это — самодисциплина. В более широком жизненном контексте самодисциплина предполагает знание себя и своих действий, необходимых для личностного роста и развития. <...> Самодисциплина требует такой учебной среды, которая обеспечивает возможность учиться на собственном опыте (в том числе и на опыте собственных ошибок) и рефлексировать этот опыт» [22].

К. Роджерс исходил из того, что понятие «самодисциплина» складывается из таких штрихов, как «осуществление выбора, организация времени, постановка целей и установление приоритетов, помощь и забота, слушание, социальная организация, миротворчество, доверие и (что, возможно, наиболее существенно) взаимодействие в условиях свободной и открытой учебной среды. <...> Самодисциплина начинается с малого и растёт вместе с индивидом... Движение от внешней дисциплины к самодисциплине требует времени. Свобода, необходимая, чтобы питать самодисциплину, это новый опыт как для учителей, так и для учащихся. <...> Свободный ученик — это ученик, который может совершать ошибки “под свою ответственность”... Свобода имеет порядок, но этот порядок таков, что он развивается как исходящий от группы, а не навязываемый ей извне» [22].

К. Роджерс выделял три типа дисциплины — учительский, совместный и собственный: «Учительский тип дисциплины всем хорошо известен. И знание, и дисциплина исходят от учителя; учащийся слушает и слушается учителя. Всякая конфликтность (особенно в средних классах) проистекает из сопротивления учащегося требованиям учителя, что негативно характеризует учащегося. Совместный тип дисциплины — это средняя, промежуточная точка между внешним образованием и самообразованием. Учителя и учащиеся работают совместно, так что во внимание принимается уровень комфортности для всех в классе, а учитель перестаёт быть источником всего знания и всей дисциплины... При собственном типе дисциплины

учитель и учащиеся взаимодействуют в совершенно иной плоскости. Учащиеся осуществляют свои собственные исследовательские проекты, выполняют личные учебные контракты, организуют своё собственное время и сообщают, чему они научились... Школы, любимые учениками, предоставляют возможности для самостоятельного учения и самодисциплины» [22].

Предлагая своё понимание дисциплины, писатель и публицист С.Л. Соловейчик (1930 — 1996) отмечал, что «школа в нашем сознании — это прежде всего порядок. Учитель не может учить и ничему не научит, если в классе нет дисциплины. Чуть жёстче, чуть мягче, но дисциплина <...> Дисциплина в распространённом понимании — это послушание, подчинение школьным порядкам. Дисциплина — это подчинение. Discipulus — ученик; ученик обязан слушать учителя. Но для чего? Чтобы учитель мог учить, чтобы класс и каждый из учеников в отдельности работали — учились и продвигались вперёд, иначе школа перестаёт быть школой. Значит, конечный смысл дисциплины не в послушании, а в работе, в работоспособности класса и ученика. Дисциплина — это не послушание, а трудоспособность, сосредоточение на работе. <...> Дисциплина класса измеряется продуктивностью его работы. И больше ничем» [25].

В первом томе «Российской педагогической энциклопедии» педагог и психолог О.С. Газман рассматривал *дисциплинированность* как «качество личности, включающее выдержанность, внутреннюю организованность, ответственность, готовность и привычку подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установлениям (законам, нормам, принципам). <...> В сферу педагогики входит формирование общественной школьной дисциплины и самодисциплины личности. Школьная дисциплина — принятый порядок жизни учебного заведения, соблюдение учащимися правил взаимодействия с учителями и товарищами; поведение, не ущемляющее права других и обеспечивающее успешное осуществление образовательно-воспитательных задач» [23].

Понимание значения роли дисциплины в развитии человека О.С. Газман связы-

вал с выявлением соотношения категорий «дисциплина» и «свобода». «Понимание дисциплины как несвободы, как принудительной, ограничительной силы, мера и разумность которой определяются только внешними по отношению к личности средствами, — писал он, — приводит к тому, что члены общества отчуждаются от целей их развития, лишаются творческой инициативы, становятся “винтиками” социальной или производственной системы. Интересы людей отодвигаются на задний план. Дисциплина становится самоцелью, а значит — преградой для саморазвития человека. Школа, основанная на дисциплине муштры, наказания, слепого повиновения, не может воспитать личность добрую, жизнерадостную, любознательную. В то же время дисциплина неотожествима полностью со свободой. <...> Жизнь учащихся невозможно свести к познанию правил общественно необходимого поведения, к дисциплине торможения. <...> Дисциплина (как и необходимость) — не есть вся свобода. Она лишь та её часть, которая обеспечивает условия и возможность каждому быть самостоятельной, самостоятельной, творческой личностью, не умаляя при этом интересы других, интересы свободного развития всех. Дисциплина личности должна рассматриваться в контексте её свободы, то есть как самодисциплина — субъективная способность личности к самоорганизации для реализации принятых намерений, достижения собственных целей исторически выработанными общекультурными способами. Рассмотрение дисциплины только как “подчинение общему правилу” ставит личность во вторичное положение по отношению к обществу. Между индивидуальным и общественным сознанием, личными и общественными интересами всегда существует определённое противоречие (оно объективно, ибо становление личности, её сознания происходит и благодаря общению с другими, и вследствие способности к обособлению, к выделению себя, своего “Я” из окружающего мира). Если человек сам становится субъектом устранения этого противоречия, сам устанавливает гармонию отношений с другими людьми, сообществом, то можно говорить о возникновении самодисциплины — сознательной дисциплины свободного человека» [23].

В современном педагогическом сознании психолог С.В. Кривцова выделяет как минимум три «философии дисциплины», три подхода, которые обуславливают реакцию учителей и воспитателей на поведение своих питомцев: «Первый подход можно назвать “руки прочь”. Педагоги, которые придерживаются невмешательского подхода, считают, что молодые люди сами постепенно научатся управлять своим поведением, контролировать себя и принимать верные решения. Такие учителя в лучшем случае разъясняют ученикам, что случилось, когда всё уже случилось. Программа дисциплины с точки зрения этого подхода сводится к обучению навыкам общения: эмпатическому слушанию, отражению чувств и т.д.

Второй подход можно назвать подходом “твёрдой руки”. Педагоги, придерживающиеся этого метода, верят, что внешний контроль совершенно необходим для воспитания. Такие учителя очень похожи на начальников: они требуют, командуют, направляют. Их программа дисциплины предполагает овладение навыками манипулирования учениками ради их же блага. Основные методы воздействия — угрозы и шантаж: “Если ты не замолчишь, я...” (далее называется наказание, связанное с хорошим знанием “слабых мест” ученика).

Третий подход можно назвать “возьмёмся за руки”. Педагоги, которые придерживаются такой позиции, считают, что конкретные поступки учеников — это результат действия обеих сил: внутренних побуждений и внешних обстоятельств. Такие учителя берут на себя трудную роль ненавязчивого лидера, каждый раз подталкивающего ученика к необходимости осознанного выбора. Они также включают самих учеников в процесс установления правил. Их программа поддержания дисциплины строится на позитивных взаимоотношениях с учениками и повышении их самоуважения с помощью стратегии поддержки» [13].

Задача обеспечения дисциплины всегда была и остаётся значимой для школы, хотя эта задача ставится и решается по-разному. Педагогическому коллективу в рамках существующих нормативных требований, имеющихся у него возможностей и особенностей менталитета важно самоопре-

делиться в выборе путей и способов решения этой задачи, обеспечивающих и оптимальные условия для организации образовательного процесса, и позитивную социализацию детей и подростков, и формирования у них самостоятельности, ответственности, чувства собственного достоинства, уважительного отношения к себе и другим людям.

Так же как и дисциплину, свободу можно рассматривать в качестве цели, условия и способа (средства) педагогической деятельности. *Свобода как цель* образования — это осознанная установка педагога (учителя, воспитателя, наставника) на формирование у становящегося человека понимания того, что есть свобода, готовности и способности жить в условиях свободы, умения за неё бороться и ею пользоваться. *Свобода как условие* образования — это признание свободы обстоятельством, значимым для воспитания и обучения человека, способствующим реализации его потенциала и формированию у него требуемых личностных качеств и свойств. *Свобода как средство* образования — использование свободы в системе способов преднамеренной организации развития человека как метода решения педагогических проблем.

Сегодня считается общепризнанным, что выбор в педагогическом процессе осуществляет не только взрослый, но и ребёнок, действуя всё более и более осознанно. В основании одного из современных подходов «к пониманию свободы в целом и в образовании в частности лежит кантовская идея: *свобода — это независимость от принуждающего произвола другого*. Свобода — это естественное состояние человеческого бытия, дающее человеку жизнь и возможность действовать по своему усмотрению, на основе своей свободной воли» [15].

В справочной литературе *свобода* определяется как «способность человека овладевать условиями своего бытия, преодолевать зависимости от природных и социальных сил, сохранять возможности для самоопределения, выбора своих действий и поступков». Свобода рассматривается как «возможность поступать так, как хочется». Утверждается, что свобода, являясь свободой воли и будучи неограниченной по своей сущности,

«должна предполагать этику, чтобы сделать людей неограниченно ответственными за всё то, что они делают и позволяют делать другим» [24].

Феномен свободы в педагогике обычно рассматривают в аспектах, во-первых, свободы личности ребёнка, во-вторых, свободы учительского труда, в-третьих, свободы школы как основной «ячейки» педагогического сообщества. Становление, сущность и перспективы развития педагогики свободы могут и должны быть осмыслены: социокультурно, то есть исходя из разработки и утверждения принципа свободы как основы организации общественной жизни, социальной нормы и культурной ценности; антропологически, то есть исходя из признания принципа свободы как необходимого условия осуществления человека, его полноценного развития; собственно педагогически, то есть исходя из понимания свободы как педагогического средства образования человека.

Социокультурный аспект исследования педагогики свободы позволяет проследить общественные предпосылки, условия и факторы её возникновения и развития. Подход, в рамках которого российские педагоги сегодня обсуждают проблемы свободы в образовании, является продуктом развития западной цивилизации. Ей присущи интенция к преодолению узости традиционных связей, утверждению самоценности личности, её права на индивидуальность и независимость, самостоятельность и творчество. По словам Р.Г. Апресяна, «свобода — одна из основополагающих для европейской культуры идея, отражающая такое отношение субъекта к своим актам, при котором он является их определяющей причиной, и они, стало быть, непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-внутренними или индивидуально-родовыми факторами. Культурно-исторически варьирующееся понимание меры независимости субъекта от внешнего воздействия зависит от конкретного социально-политического опыта народа, страны, времени» [1].

Становление западной цивилизации, начавшееся в античную эпоху, сопровождалось постепенной трансформацией понятия *творческая свобода* в понятие *свобода*

от предзаданности судьбы, препятствий, принуждения. «Начиная с эпохи Возрождения, — отмечает Н.Б. Крылова, — под свободой понималось беспрепятственное раскрытие природного потенциала человека. Эпохи буржуазных революций и Просвещения провозгласили свободу как естественное право каждого человека осуществить своё жизненное предназначение. Сформулированные в этот период принципы социального либерализма создали социально-философскую основу для свободного, гражданского общества, которое строится на принципах плюрализма в политике и терпимости в человеческих отношениях, на добровольном обмене материальными и духовными интересами, на состязательности в экономике, на моральном праве людей действовать соответственно своим убеждениям» [14].

Утверждение социального устройства, гарантировавшего человеку демократические права, политическую, экономическую и духовную свободу, неизбежно ставило в повестку дня вопрос о подготовке человека к жизни в условиях свободы, о соответствующем воспитании, актуализировало педагогическое осмысление феномена свободы, заставляло соотносить его с целями, путями, способами и средствами образования. Становление идеи социальной свободы являлось необходимой предпосылкой становления идеи свободы субъектов образования в педагогическом процессе, причём не только взрослых, но и детей. Кроме того, по мере утверждения либерально-демократических основ общественно-государственного устройства социум сталкивался с необходимостью целенаправленно и систематически готовить подрастающие поколения к жизни в условиях свободы, учить пользоваться свободой, уметь делать свободный выбор, предвидеть и принимать вытекающие из него последствия.

Теория и практика политической, экономической, духовной свободы, являясь важнейшими условиями и факторами становления педагогики свободы и свободного образования, не могли обеспечить их автоматического возникновения. Дети представляли перед взрослыми слабыми неопытными существами, нуждающимися в защите. О них следовало заботиться, их было необходимо

вводить в систему культуры и социальных отношений, обучать и воспитывать для того, чтобы они смогли стать полноценными и полноправными членами общества, гражданами государства, субъектами экономической, политической, духовной жизни.

Накопление знаний о человеке, открытие движущих сил и механизмов его развития как телесного, душевного и духовного существа, как индивида, личности и индивидуальности, как субъекта культуры и члена общества позволили сделать вывод о его активной, деятельной, творческой природе.

Антропологическим основанием педагогики свободы и свободного образования является признание необходимости предоставления свободы для проявления естественной природной активности человека, для реализации заложенного в нём потенциала, для его самореализации, для накопления им жизненного опыта, который составляет стержень становящейся (образующейся) личности. Однако само по себе предоставление человеку беспредельной свободы в освоении мира и самореализации автоматически не приводит к становлению педагогики свободы и свободного образования. Педагогическая организация развития ребёнка, его взросления не может протекать стихийно, неорганизованно, ибо её родовым признаком, отличающим от спонтанных форм социализации, является целенаправленный характер.

Возникает проблема педагогического оформления социальной потребности и возможности воспитания человека в условиях свободы и для свободы, а также свободы как способа реализации его природы в процессе образования. Вопрос о свободе как средстве воспитания впервые в истории педагогической мысли в полном объёме был поставлен Ж.-Ж. Руссо в 1762 г. в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании». Ж.-Ж. Руссо доказывал, что педагогией «испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы» [28]. Суть проблемы, отмеченной Ж.-Ж. Руссо, заключалась в признании успешным орудием воспитания не свободы самой по себе, а «хорошо направленной свободы». Он ставил вопрос не о безграничной свободе, а о свободе, введённой

в определённые границы, которые связывал с требованием ограничивать ребёнка, двигать его вперёд, задерживать, не возбуждая в нём противодействия с помощью необходимости, проистекающей из естественного порядка вещей (теория естественного воспитания).

Идею свободного образования выдвинул и обосновал в начале 60-х гг. XIX в. Л.Н. Толстой. Он различал воспитание как стремление одного человека сделать другого таким, каков он есть сам, как действие насильственное, а потому незаконное и несправедливое, и образование как действие свободное, а потому законное и справедливое: «Образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретённое им» [29]. Утверждая вслед за Руссо, что «человек рождается совершенным», Л.Н. Толстой писал: «Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребёнок, тем меньше его воспитывать, тем больше нужно ему свободы» [29]. По мнению Л.Н. Толстого, ребёнка нужно лишь обеспечить материалом, необходимым для гармоничного и всестороннего развития, и предоставить полную свободу для работы с ним.

Опираясь на идеи Руссо и Толстого, на рубеже XIX–XX вв. на Западе и в России оформилось педагогическое течение, представители которого, по словам С.Н. Дурылина, были сторонниками «того воспитания, которое и признаёт только одно орудие — свободу» [11]. Это течение, получившее название «свободное воспитание», объединило наиболее радикальных педагогов-гуманистов того времени. К.Н. Вентцель утверждал в 1918 г., что «прогресс педагогики состоял во всём большем уяснении принципа свободы в деле воспитания» [2].

Свободное воспитание как педагогическое течение оформилось в ту эпоху, когда борьба за экономическую, политическую и духовную свободу привела к реальной демократизации жизни в ряде государств, когда знания о человеке позволили рассматривать его как деятельное и активное существо, когда педагогика накопила значительный опыт в осмыслении проблемы свободы в воспитании и обучении. Д. Дьюи,

будучи последовательным педоцентристом, но не принадлежа к представителям свободного воспитания, писал в 1936 г., что «без свободы нет гарантии развития». Однако он подчёркивал, что свобода есть «средство, а не цель». «Свобода от ограничений, — утверждал Д. Дьюи, — имеет ценность лишь в качестве средства для свободы в положительном смысле: свободы ставить цели, разумно судить, оценивать последствия, отбирать и упорядочивать средства, чтобы добиться поставленных целей» [7]. А. Нилл, утверждавший, что «свобода необходима ребёнку потому, что только тогда он может расти естественным образом, то есть хорошо», подчёркивал необходимость делать «различие между свободой и вседозволенностью» [20].

К.Н. Вентцель стремился абсолютизировать свободу: «Истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребёнка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и носят очень скрытый и ухищрённый характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие, и чтобы освобождённой таким образом воле ребёнка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться» [2]. Однако, понимая, что всякая свобода должна иметь границы, К.Н. Вентцель предлагал ограничивать свободу свободой: «Мы говорим ребёнку: “Ты свободен <...> пока твоя свобода не стесняет свободы других, до тех пор никто, как бы он не назывался — отец, учитель, товарищ, — не имеет права стеснять твою деятельность”... От злоупотребления свободой будем бороться путём же свободы!» [3].

Свободное воспитание оказало огромное влияние на педагогику XX в., на современный педагогический поиск. На протяжении последних полутора десятилетий феномен педагогики свободы интенсивно обсуждается теоретиками и практиками отечественного образования.

О.С. Газман попытался «выйти на подлинно демократическую и гуманистическую

концепцию образования, понять основания концепции *педагогики свободы*». Он подчёркивал, что «в исследовании личности ребёнка в образовательном процессе различаются два подхода к понятию «свобода». Первый рассматривает внутреннюю свободу субъекта как свободу воли: «хочу» (потребности, интересы), «могу» (творческая способность деятельности), «надо» (моральный закон в себе). Второй — как условие для самовоплощения *свободы развития* личности, определяемого как «саморазвитие»» [4]. Для О.С. Газмана свобода человека представляла, во-первых, в структуре человеческих потребностей, во-вторых, в возможности творческого самовоплощения человека в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуациях выбора и, наконец, в-третьих, в соотношении с интересами других людей, с их свободой. «Наличие желаний (потребностей), творческих задатков и способностей, восприятие и учёт социальных преград (необходимости) для самовоплощения, — писал О.С. Газман, — есть как бы исходный срез свободы субъекта образования и воспитания. Однако сама по себе свобода без потенций саморазвития ничего не даёт для понимания механизма становления личности. Развитие начнётся тогда, когда человек приобретает возможность движения от того, что у него есть, к тому, чего он не имеет. Мы говорим о средствах самоопределения, самореализации, самореабилитации субъектов образования» [4].

В середине 90-х гг. XX в. глубокое осмысление педагогики свободы дал С.Л. Соловейчик. В 1994 г. газета «Первое сентября» опубликовала написанный им манифест «Человек свободный». В нём он следующим образом ответил на вопрос, что такое свобода: «Чтобы ответить на этот вопрос, написаны сотни книг, и это объяснимо: свобода — понятие бесконечное. Оно принадлежит к высшим понятиям человека и поэтому принципиально не может иметь точного определения. Бесконечное неопределимо в словах. Оно выше слов. Сколько люди живут, они будут стараться понять, что же такое свобода, и стремиться к ней. Полной социальной свободы нет нигде в мире, экономической свободы для каждого человека нет и, судя по всему, быть не может; но свободных

людей — огромное множество. Как же получается? В словах “свобода” содержится два разных понятия, сильно отличающихся одно от другого. По сути, речь идёт о совершенно разных вещах. Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть “свобода — от” — свобода от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения и есть “свобода — для” — внутренняя свобода человека для его самоосуществления. Внешняя свобода, как уже говорилось, не бывает абсолютной. Но внутренняя свобода может быть беспредельной даже при самой трудной жизни.

В педагогике давно обсуждается свободное воспитание. Учителя этого направления стремятся дать ребёнку внешнюю свободу в школе. Мы говорим о другом — о внутренней свободе, которая доступна человеку во всех обстоятельствах, для которой не надо создавать специальных школ. Внутренняя свобода не зависит жёстко от внешней. В самом свободном государстве могут быть зависимые, несвободные люди. В самом несвободном, где все так или иначе угнетены, могут быть свободные. Таким образом, воспитывать свободных людей не рано и никогда не поздно. Мы должны воспитывать свободных людей не потому, что наше общество обрело свободу — это спорный вопрос, — а потому, что внутренняя свобода нужна самому нашему воспитаннику, в каком бы обществе он ни жил. Человек свободный — это человек, свободный внутренне. Как и все люди, внешне он зависит от общества. Но внутренне он независим. Общество может освободиться внешне — от угнетения, но стать свободным оно может лишь тогда, когда люди в большинстве своём будут внутренне свободны.

Вот это и должно быть, на наш взгляд, целью воспитания: внутренняя свобода человека. Воспитывая внутренне свободных людей, мы приносим самую большую пользу и нашим воспитанникам, и стране, стремящейся к свободе. Здесь нет ничего нового; присмотритесь к лучшим учителям, вспомните своих лучших учителей — они все старались воспитывать свободных, потому что они и запоминаются. Внутренне свободными людьми держится и развивается мир» [30].

Позднее С.Л. Соловейчик писал: «Свобода — очень странная штука; человеку в общем-то нужна не свобода (безграничной свободы всё равно нет), а чувство свободы... Единственный вид свободы, который нельзя заменить иллюзией, — это творчество. Оно-то и даёт подлинную свободу. В конечном счёте, свобода — это возможность творчества... Свобода не в том, что над тобой никого нет, а в том, что над тобой любимые. Если властитель обожаем, то и раб чувствует себя свободным. Свобода не в обстоятельствах, свобода — это чувство. А чувства, особенно высокие, всегда противоречивы в самой основе своей, и потому высшая свобода и высшая несвобода сливаются. Честный человек всегда свободен и всегда раб — раб чести» [26].

В начале XXI в. педагогика свободы продолжает интенсивно развиваться. Её концептуальное оформление предполагает учёт достижений мировой педагогической мысли, уроков практического опыта образования подрастающих поколений, связанного с попытками воспитать свободную личность посредством свободы, определить возможности и границы использования свободы в педагогической деятельности.

Педагогике свободы присущи следующие черты:

- убеждение, что человек от рождения обладает имманентной активностью, стремлением к творчеству, огромным позитивным потенциалом, требующим развития;
- установка на любовь к каждому ребёнку, на безусловное принятие его таким, каков он есть, на необходимость уважать его;
- стремление понять ребёнка и признание, что его понимание возможно лишь при условии предоставления ему свободы;
- отношение к детству как к самоценному периоду в жизни каждого человека, значение которого в принципе не может быть сведено к подготовке ребёнка к будущей «полноценной» взрослой жизни;
- признание основой полноценного развития человека свободное освоение окружающего его мира, активное накопление им собственного опыта, самостоятельное приобретение которого должно обеспечивать как реализацию потенциала ребёнка, так и его вхождение в жизнь общества, овладение культурой;

- понимание воспитания и обучения как предельно индивидуализированных способов развития внутреннего потенциала ребёнка посредством создания для него особых педагогических условий, образовательной среды, поддерживающих и стимулирующих естественный рост человека и максимально приближенных к реальной жизни;
- стремление организовать педагогический процесс «исходя из ребёнка» на основе самого тщательного изучения как общих закономерностей физического, психического, социального, нравственного становления детей, так и особенностей каждого конкретного человека (здоровья и наличного опыта, потребностей и способностей, интересов и желаний), а также его социального окружения;
- исключение возможности какого-либо принуждения и насилия по отношению к детям как участникам педагогического процесса, признание их полноправными субъектами процессов воспитания и обучения, равноправными сотрудниками своих наставников в образовании;
- установка на предоставление детям максимальной свободы в образовании при одновременном создании условий для формирования у каждого ребёнка ответственного отношения к своим поступкам, умения делать выбор и понимать его возможные последствия;
- стремление организовать пространство жизни и развития детей таким образом, чтобы они усваивали ценность свободы, приучались жить в условиях свободы;
- определение роли учителя (воспитателя) как помощника ребёнка, организатора той среды, в которой дети живут, развивают свой потенциал, накапливают жизненный опыт, как человека, поддерживающего их активность и помогающего осознавать собственные проблемы и искать пути их решения.

У детей и подростков, которые обучаются в школе, часто возникают существенные проблемы с дисциплиной. Эта ситуация объясняется рядом причин. К их числу, в частности, можно отнести следующие.

Во-первых, школьники могут быть более подвержены влиянию деструктивных, асоциальных социализирующих влияний, что создаёт для них дополнительные сложнос-

ти в принятии норм поведения, установленных в школах, и требований, предъявляемых им учителями как обязательных.

Во-вторых, школы сталкиваются с детьми и подростками, у которых довольно невысокая учебная мотивация, которые мало заинтересованы в учебных достижениях и слабо вовлечены (и вовлекаемы) в образовательный процесс. А это препятствует принятию ими социальной роли ученика с вытекающими из её особенностей дисциплинарными требованиями.

В-третьих, недостаточное ресурсное обеспечение, которое имеет место у значительного числа школ, во многих случаях препятствует созданию насыщенной образовательной среды, позволяющей детям и подросткам позитивно реализовывать свою активность, воплощать в жизнь свои интересы, что также оказывается фактором, дестабилизирующим дисциплину в образовательной организации.

В условиях дисциплинарной нестабильности обостряется проблема детской свободы. Свободу становится всё более сложно реализовывать как цель образования, затрудняется её использование как педагогического средства, а её ограничение не позволяет ей стать действенным условием воспитания и обучения школьников, фактором, который позволяет им конструктивно реализовывать свою естественную деятельную и познавательную активность.

Педагогам, работающим в школах, важно опираться на опыт решения весьма неоднозначных проблем дисциплины и свободы в педагогике, накопленный человечеством в его длительной истории. Например, им следует осмыслить и взять на вооружение следующие идеи, которые высказывали теоретики и практики образования в разные исторические эпохи.

Так, предупреждая о том, что чрезмерная строгость приводит к «душевной пришибленности», превращая юношу в не причиняющее беспокойство «слабоумное и жалкое существо», Дж. Локк более трёхсот лет назад, обращаясь к педагогам, писал: «Если вам удалось научить детей дорожить доброй репутацией и страшиться стыда и позора, вы вложили в них правильное

начало, которое будет всегда проявлять своё действие и склонность к добру» [16].

Различая два способа дисциплинирования — дрессировку, основанную на механическом наставлении, и просвещение, И. Кант отмечал в конце XVIII в.: «Моральная культура должна основываться на принципах, не на дисциплине. Последнее предотвращает злоупотребления, первое — воспитывает способ мышления. Следует стремиться к тому, чтобы ребёнок привыкал действовать по принципам, а не по каким-нибудь влечениям. Дисциплина создаёт только привычку, которая, однако, с годами угасает. Ребёнок должен научиться действовать по принципам, в справедливости которых он сам убеждён. Ясно, что этого трудно добиться у маленьких детей и что поэтому моральное образование требует со стороны родителей и учителей наибольшего внимания» [8]. При этом И. Кант обращал внимание на то, что «одна из труднейших проблем воспитания заключается в том, как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. <...> Дисциплина не есть что-либо рабское; ребёнок должен всегда чувствовать свою свободу, но только так, чтобы не мешать свободе других; поэтому он должен встречать противодействие» [8].

М. Монтессори в начале XX в. подчёркивала, что дети, которых обучали и воспитывали по её методу, вели себя свободно и непринуждённо, производя вместе с тем впечатление очень дисциплинированных людей. «Дисциплина такого рода, — подчёркивала она, — в природе исходит, думается, от самих природных тел, являясь составной частью великой дисциплины, которая держит мир. <...> На этой естественной дисциплине должна основываться другая, мотивированная извне, и обе встраиваются друг в друга» [19]. В основу своей педагогической системы М. Монтессори положила принцип «дисциплина в свободе». Она писала по этому поводу: «Дисциплина в свободе — вот великий принцип, который нелегко понять стороннику школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия её. Раз дисциплина основана на свободе, то и сама дисциплина обязательно должна быть

деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это — личность уничтоженная, а не дисциплинированная. Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собой и умеет сообразовать своё поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно заключает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности» [18].

Современный американский психолог Т. Гордон указывает на необходимость того, чтобы детям «давали возможность множество раз самим делать выбор и принимать решения. Дети научатся контролировать или ограничивать поведение, беспокоящее взрослых, только если эти взрослые проявят к ним сходное уважение; дети будут использовать самоконтроль, чтобы следовать правилам, если им будет предоставлена возможность вместе со взрослыми принимать решение о том, каковы будут эти правила» [6]. □

Список использованных источников:

1. *Апресян Р.Г.* Свобода // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / рук. проекта В.С. Степин, С.Ю. Смирнов. М.: Мысль, 2010. Т. 3. С. 501–503.
2. *Вентцель*; Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. 224 с. С. 30. (Антология гуманной педагогики).
3. *Вентцель К.Н.* Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907/1908. № 4. Ст. 1–3.
4. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
5. *Гессен С. И.* Основы педагогики: введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
6. *Гордон Т.* Как привить ребёнку дисциплину. Советы педагога и психолога: пер. с англ. М.: Ломоносовъ, 2010. 336 с.
7. *Дьюи Д.* Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
8. *Кант И.* Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. 712 с.
9. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1982. Т. 2. 576 с.
10. *Каптерев П.Ф.* Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1982. 704 с.

11. Дурыйлин С.Н. Из книги и жизни // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1. Ст. 84.
12. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Губский Е.Ф., Кораблев Г.Б., Лутченко В.А.. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. 576 с.
13. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. М.: Генезис, 2004. 135 с.
14. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
15. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2001. 448 с.
16. Локк Дж. Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1985. Т. 3. 668 с.
17. Макаренко А. С. Избр. пед. соч.: в 2 т. М. Педагогика, 1978. Т. 1. 400 с.
18. Монтессори / сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. 224 с. (Антология гуманной педагогики).
19. Монтессори М. Дети — другие / пер. с нем. М.: Карапуз, 2004. 336 с.
20. Нилл А. Саммерхилл — воспитание свободой / пер. с англ. Ю. Турчаниновой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
21. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
22. Роджерс К., Фрейнберг Дж. Свобода учиться: пер. с англ. М. Смысл, 2002. 527 с.
23. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. Т. 1. А — М / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с.
24. Современный философский словарь / под ред. В.Я. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург: Одиссей, 1996. 608 с.
25. Соловейчик С. Л. Воспитание школы: статьи для своей газеты. М.: Первое сентября, 2002. 179 с.
26. Соловейчик С.Л. Последняя книга. М.: Первое сентября, 1999. 464 с.
27. Спок Б., Паркер С.Дж. Ребёнок и уход за ним: пер. с англ. Мн.: Попурри, 2008. 601 с.
28. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Пер. с франц. // Пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1.
29. Толстой Л.Н. Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
30. Школа сотрудничества: Манифесты. М.: Первое сентября, 2002. 32 с. С. 18–19.
5. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki: vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu. M: Shkola-Press, 1995. 448 s.
6. Gordon T. Kak privit' rebonku distsiplinu. Sovety pedagoga i psikhologa: per. s angl. M.: Lomonosov, 2010. 336 s.
7. D'yui D. Demokratiya i obrazovaniye / per. s angl. M.: Pedagogika-Press, 2000. 384 s.
8. Kant I. Traktaty i pis'ma. M.: Nauka, 1980. 712 s.
9. Komenskiy Ya.A. Izbr. ped. soch.: v 2 t. M., 1982. T. 2. 576 s.
10. Kapterev P.F. Izbr. ped. soch. M.: Pedagogika, 1982. 704 s.
11. Durylin S.N. Iz knigi i zhizni // Svobodnoye vospitaniye. 1907/1908. № 1. St. 84.
12. Kratkaya filosofskaya entsiklopediya / red.-sost. Gubskiy Ye.F., Korablev G.B., Lutchenko V.A. M.: Progress-Entsiklopediya, 1994. 576 s.
13. Krivtsova S.V. Uchitel' i problemy distsipliny. M.: Genezis, 2004. 135 s.
14. Krylova N.B. Kul'turologiya obrazovaniya. M.: Narodnoye obrazovaniye, 2000. 272 s.
15. Krylova N.B., Aleksandrova Ye.A. Ocherki ponimayushchey pedagogiki. M.: Narodnoye obrazovaniye, 2001. 448 s.
16. Lokk Dzh. Soch.: v 3 t. M.: Mysl', 1985. T. 3. 668 s.
17. Makarenko A.S. Izbr. ped. soch.: v 2 t. M. Pedagogika, 1978. T. 1. 400 s.
18. Montessori / sost. M.V. Boguslavskiy, G.B. Kornetov. M.: Izdatel'skiy dom Shalvy Amonashvili, 1999. 224 s. (Antologiya gumannoy pedagogiki).
19. Montessori M. Deti — drugiye / per. s nem. M.: Karapuz, 2004. 336 s.
20. Nill A. Sammerhill — vospitaniye svobodoy / per. s angl. Yu. Turchaninovoy. M.: Pedagogika-Press, 2000. 296 s.
21. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. B.M. Bim-Bada. M.: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2002. 528 s.
22. Rodzhers K., Freynberg Dzh. Svoboda uchit'sya: per. s angl. M. Smysl, 2002. 527 s.
23. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya v 2 t. T. 1. A — M / gl. red. V.V. Davydov. M.: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1993. 608 s.
24. Sovremennyy filosofskiy slovar' / pod red. V.Ya. Kemeroval. M.; Bishkek; Yekaterinburg: Odissey, 1996. 608 s.
25. Soloveychik S.L. Vospitaniye shkoly: stat'i dlya svoey gazety. M.: Pervoye sentyabrya, 2002. 179 s.
26. Soloveychik S.L. Poslednyaya kniga. M.: Pervoye sentyabrya, 1999. 464 s.
27. Spok B., Parker S.Dzh. Rebonok i ukhod za nim: per. s angl. Mn.: Popurri, 2008. 601 s.
28. Russo Zh.-Zh. Emil', ili O vospitanii / Per. s frants. // Ped. soch.: V 2 t. M.: Pedagogika, 1981. T. 1.
29. Tolstoy L.N. Ped. soch. M.: Pedagogika, 1989. 544 s.
30. Shkola sotrudnichestva: Manifesty. M.: Pervoye sentyabrya, 2002. 32 s. S. 18–19.

Spisok ispol'zovannykh istochnikov:

1. Apresyan R.G. Svoboda // Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t. / ruk. proyekta V.S. Stepin, S.Yu. Smirnov. M.: Mysl', 2010. T. 3. S. 501–503. Venttsel'; Sost. M.V. Boguslavskiy, G.B. Kornetov. M.: Izdatel'skiy dom Shalvy Amonashvili, 1999. 224 s. S. 30. (Antologiya gumannoy pedagogiki).
3. Venttsel' K.N. Kak borot'sya s prostupkami i nedostatkami detey // Svobodnoye vospitaniye. 1907/1908. № 4. St. 1–3.
4. Gazman O.S. Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s.