

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тихоокеанский государственный университет»

**Н. П. Юдина**

## **ПЕДАГОГИКА В ЛИЦАХ**

*Утверждено издательско-библиотечным советом университета  
в качестве учебного пособия*

Хабаровск  
Издательство ТОГУ  
2016

УДК 37.01  
ББК 74.00  
Ю 163

*Рецензенты:* кафедра педагогики Благовещенского государственного педагогического университета (завкафедрой кандидат педагогических наук, профессор *Н. В. Карнаух*);  
кандидат педагогических наук *Е. И. Осеева*.

*Научный редактор* доктор педагогических наук *А. Г. Кузнецова*

**Юдина, Н. П.**

Ю 163 Педагогика в лицах : учебное пособие / Н. П. Юдина ; [науч. ред. А. Г. Кузнецова]. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – 114 с.  
ISBN 978-5-7389-2031-8

Учебное пособие написано к курсам «Педагогика», «История педагогики», «Педагогика в лицах». В нем рассказывается о видных отечественных педагогах, чье творчество оказало заметное влияние на развитие теории воспитания и обучения. Это В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Т. Шацкий, Н. В. Чехов. Очерки о жизни и деятельности дополняют оригинальные работы названных педагогов.

Пособие адресовано бакалаврам, магистрантам, аспирантам Педагогического института в составе ТОГУ, а также педагогам, повышающим свой профессиональный уровень, и всем, кто интересуется методологией и историей педагогики.

УДК 37.01  
ББК 74.00

ISBN 978-5-7389-2031-8

© Юдина Н. П., 2016  
© Тихоокеанский государственный  
университет, 2016

### *От автора. Вместо введения...*

Друзья! Вы держите в руках учебное пособие для курсов «Педагогика», «История педагогики», «Педагогика в лицах». Оно имеет открытую композицию: ряд очерков об известных педагогах России, который может быть дополнен. В жанровом отношении, как было сказано, – это очерки.

Почему учебное пособие построено так? Аргументов несколько.

Во-первых, мне, автору, кажется неправильным, что, знакомясь с педагогическим наследием, мы часто забываем о людях, которые это наследие творили. И в результате начинаем воспринимать педагогику как ряд абстрактных положений, правильных по сути, но не затрагивающих наши чувства. А между тем все педагоги жили, думали, совершали поступки, выражавшие и отражавшие их убеждения, переживания...

Во-вторых, опыт каждого из великих педагогов выходит далеко за пределы его личной жизни. Более того, он утрачивает временную принадлежность. Прочитанный нами, живущими совершенно в других исторических реалиях, он наполняется актуальным содержанием и обогащает пространство, в котором мы учимся, развиваемся, действуем.

В-третьих, история педагогики как отрасль педагогического знания подчиняется одному важному принципу – принципу единства исторического и логического. Он требует, чтобы исследователь, описывая единичные факты, видел в них закономерности и тенденции развития историко-педагогического процесса. В нашем случае опыт известных педагогов – это единичный эмпирический факт, который сконцентрировал в себе черты, присущие времени, и выразил таким образом тенденцию.

Конечно же, автор стремился сохранить аналитический характер очерков и соединить, по возможности, публицистический и научный анализ.

Для знакомства выбран опыт тех педагогов, которые разработали собственные научные концепции, занимали гражданские и этические позиции, созвучные отечественной культуре. Их имена были широко известны среди современников, позже они пережили забвение, а в конце прошлого, XX века, историки педагогики всем напомнили о них. Так или иначе, их наследие достойно того, чтобы потомки с ним познакомились и о нем подумали.

## Часть I. ВИДНЫЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПЕДАГОГИ: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО

### Константин Николаевич Вентцель: философ в педагогике

Основная проблема педагогики – это установленные философом нормы идеального мира, посредством соответствующего преобразования их, воплотить, при условиях данной общественной среды, описываемой социологом, в воспитываемом субъекте, картину душевного мира которого дает психолог.

П. П. Блонский

*Некоторые страницы жизни К. Н. Вентцеля.* Цитата, которая вынесена в эпиграф этого раздела, как нельзя лучше отражает место и роль Константина Николаевича Вентцеля в истории отечественной педагогики. Он – философ, педагог, смелый экспериментатор, чье влияние на современников еще не изучено до конца. Сегодня трудно представить себе педагога, тем более – историка педагогики, – которому было бы неизвестно имя Константина Николаевича. А были времена, когда о нем знали только специалисты, и официальная наука его характеризовала не иначе как «мелкобуржуазный», «утопист».

Надо сказать, что реконструировать жизнь и деятельность К. Н. Вентцеля – задача не из легких. Он считал, что мыслителя характеризуют не события его жизни, а события его мысли: интересна эволюция мысли, отразившаяся в трудах. Именно поэтому он, охватывая взглядом в 1932 году свое прошлое в очерке «Из пережитого, передуманного, пережитого», вымарал практически все, что составило событийную канву эволюции философских и педагогических взглядов.

Попробуем их восстановить, обратившись к заметкам самого Константина Николаевича<sup>1</sup>.

Будущий педагог родился 24 ноября (7 декабря) 1857 года. Как вспоминает сам мыслитель, детство его прошло в достаточно зажиточной чиновничьей семье. Отец его служил чиновником в канцелярии Петербургского военного губернатора, столоначальником. В 1861 году семья переехала в Одессу, где отец получил должность помощника начальника Новороссийского табако-акцизного округа.

С 9 лет мальчик под руководством отца занимался музыкой и готовился стать композитором, но в юности отказался от этого замысла по «этическим соображениям».

Еще одно событие – в 1872 году семья переехала в Варшаву, отец теперь – действительный тайный советник.

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1. 484 л.

Закончив реальную гимназию, К. Н. Вентцель вынужден был продолжать образование в техническом вузе, хотя по складу своего характера он был гуманитарием. Именно поэтому в 1876 – 1878 годах он стал вольнослушателем Петербургского университета, юридического факультета, обучаясь одновременно в Институте инженеров путей сообщения (1877 – 1878).

С родителями у юноши складывались непростые отношения. Относясь к собственности как ко злу, К. Н. Вентцель в 1880 году ушел из семьи. Он написал в своем дневнике: «5 августа 1880 года. ... и убедился я еще раз и окончательно, что такое современная семья, этот омут, в котором гибнут и задыхаются молодые и свежие жизни и силы. И я бегу из своей семьи... Но ... не правильнее ли сказать, что я бегу из той семьи, в которую меня насильственно бросила семья, в свою действительную, настоящую семью. Я иду туда, где господствует действительная сильная любовь, где имеет место крепкая, тесная нравственная связь, где вместо обособленного эгоизма существует совместная работа на других»<sup>1</sup>.

Живя в Петербурге, он в 1881 год начинает заниматься в революционно-просветительском кружке. Это продолжается до 1894 года, когда К. Н. Вентцель уезжает в Воронеж. Там же он переживает арест (1885), заключение (13 месяцев), из которого освобождается в январе 1887 года. Время, проведенное в тюрьме, было временем напряженных раздумий. Именно тогда К. Н. Вентцель выработал свое представление о мире, обществе и человеке и о характере их связей. Ход мыслей молодого философа помогает понять дневник того времени: «Бескорыстие, любовь к ближнему, нравственность есть требование самой «жизни», есть одно условие ее сохранения и возрастания. Если поэтому первая заповедь для человека «живи!», то вторая заповедь, естественно из нее вытекающая, «живи для других!»<sup>2</sup>.

После заключения он был выслан в город Бобров Воронежской губернии, затем в Землянк, где жил до 1890 года.

В 1894 году умерла жена Константина Николаевича, оставив на руках у отца двоих детей. Второй раз К. Н. Вентцель женился в 1897 году.

С большим трудом в 1891 году К. Н. Вентцелю удалось вернуться в Москву, где он и жил практически безвыездно вплоть до 1919 года

В Москве К. Н. Вентцель начал работать в Московском городском общественном управлении, в статистическом отделении, откуда был уволен по требованию московского градоначальника в 1905 году за участие в забастовочном комитете, однако был восстановлен на работе через 2 месяца.

1900 год – начало работы в Педагогическом Обществе, в двух его комиссиях. Можно сказать, что с этого времени К. Н. Вентцель тесно связан с образованием. Как вспоминал он сам, активно писать по вопросам педагогики и образования он начал с 1906 года, когда вышла его статья «Этика, педагогика и политика» (журнал «Вопросы воспитания», № 6), а потом «Цепи невидимого рабства» (журнал «Культура и свобода»).

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 59.

<sup>2</sup> Там же. Л. 111.

В 1919 году семья вновь вернулась в Воронеж и жила там до 1922 года. К. Н. Вентцель служил в Губернском отделе народного образования, читал доклады по вопросам музыки, философии, культуры, педагогики. В Воронеже началась его работа над исследованием «Проблема космического воспитания» (архив), «Освобождение от цепей невидимого рабства» (1922).

С 1923 года работы К. Н. Вентцеля практически не печатаются...

Умер мыслитель в 1947 году, в 90-летнем возрасте.

Вот и все... Вся биография уложилась в десяток дат, событий... Но для анализа и переложения философско-педагогического наследия нужно значительно больше времени и усилий. Полно это сделать трудно; имеет смысл остановиться только на тех фактах, которые помогают очертить философско-педагогические взгляды К. Н. Вентцеля и раскрыть силу его влияния на современников и потомков.

Для анализа мы выбрали философию, теорию и практику свободного воспитания, получивших распространение в России на рубеже XIX – XX веков во многом благодаря К. Н. Вентцелю.

Последовательность анализа будет такой: реконструкция философии К. Н. Вентцеля; изложение основных положений педагогики свободного воспитания; реконструкция практики свободного воспитания (Дом свободного ребенка); анализ механизмов влияния философии на теорию и практику. В работе будут использованы результаты авторского исследования, проведенного ранее <sup>1</sup>.

**Философия нравственного человека.** Взгляды К. Н. Вентцеля изложены в главных работах «Этика творческой личности»<sup>2</sup>, «Педагогика творческой личности»<sup>3</sup>, «Религия творческой жизни»<sup>4</sup>, «Проблемы космического воспитания»<sup>5</sup>. Это части единого труда, в котором обрисована картина мира, установлены общие законы жизни, разработана «технология» воспитания гармоничного человека.

Как философ, К. Н. Вентцель создал оригинальное учение о человеке, включенном в социальную среду и Космос. Философ исходил из того, что первооснова мира – это жизнь: она «является тою универсальной причиной, которая порождает деятельность, и тою универсальной целью всех живых существ, к которой они произвольно или произвольно стремятся»<sup>6</sup>. В центр мироздания К. Н. Вентцель поставил сознание, а мир, увиденный через призму познающего субъекта, представил как единство внешнего по отношению к человеку опыта (мир вещей) и внутреннего опыта (мир психических процессов). Мир, таким образом, являет собой единство материи и сознания, где материя интер-

<sup>1</sup> Юдина Н. П. Течение свободного воспитания в отечественной педагогике начала XX века : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1995; Юдина Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2005.

<sup>2</sup> Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 1.: Этика творческой личности. М. : К. И. Тихомиров, 1911. 388 с.

<sup>3</sup> Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.2: Педагогика творческой личности. М. : К. И. Тихомиров, 1912. С. 389 – 664.

<sup>4</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 53.

<sup>5</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 30.

<sup>6</sup> Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 1. С. 66.

претирруется сознанием и обогащается им: «Нет такого уголка во вселенной, где бы не было сознания, и ... если существуют атомы, то уже каждый самый ничтожный микроскопический атом таит внутри себя зародыш и элемент сознательной жизни»<sup>1</sup>. Функция сознания, в представлении К. Н. Вентцеля, заключается в творческом синтезе ощущений и представлений человека в целостность, то есть в формировании внутреннего опыта. Однако функция сознания реализуется не только в формировании внутреннего опыта, но и в области взаимодействия индивидуальных сознаний.

Мир меняется, считает К. Н. Вентцель. Это усложняющаяся система все более усложняющихся элементов. Сущность всех изменений в примирении двух антагонистических «стремлений». Мир как целостность стремится к равновесию и гармонии начал, ко все большему объединению и взаимоподчинению каждой части, и в этом смысле к достижимому пределу. Индивидуальность в своем развитии, напротив, обретает все большую самостоятельность, сложность, активность. Поэтому развитие «является как возрастающий синтез наибольших изменений с наибольшим постоянством»<sup>2</sup>. И в этом смысле оно бесконечно.

Будучи первоосновой жизни, сознание может существовать как сознание чувствующее и мыслящее, а мыслящее в свою очередь – как «психологический автоматизм» и «психологический синтез». Психологический синтез – это самая сложная форма сознания, соединяющая ощущения и представления в целостность. Синтез невозможен без автоматизма, так как только автоматизм способен высвободить силы для перехода на новый уровень творчества. Поэтому автоматизм и синтез – это не только два качественных состояния сознания, но и два этапа его развития.

В процессе развития происходит качественное изменение сознания. Первоначально в нем преобладает «сознание чувствующее», которое постепенно уступает место «сознанию мыслящему». В результате сознание «научается» ставить цели и организовывать свою деятельность и деятельность субъекта. Постепенно горизонты деятельности расширяются; и так происходит до тех пор, пока объектом целеполагания и волеизъявления личности не станет весь мир, расширяющийся до масштабов Космоса. В развивающемся сознании реализуется закон: чем больше оно расширяется, тем более индивидуализируется. Эта связь существует как приспособление человека к среде и как созидание среды: «Индивидуум не только приспособляется все в более и более широкой степени к данной среде, к данному независимо от его воли миру, – он также может создавать новую среду, – быть источником нового мира»<sup>3</sup>. Таким образом, развитие сознания – это подчинение чувствующего сознания мыслящему с целью созидания норм и правил. Сформировав закон «для себя», сознание регулирует себя, деятельность человека и деятельность среды и – в конечном итоге – управляет миром.

<sup>1</sup> Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 1. С. 115.

<sup>2</sup> Там же. С. 229.

<sup>3</sup> Там же. С. 127.

К. Н. Вентцель считает, что мир в целом обладает теми же качествами, которыми обладает развитое сознание: стремлением к целостности, стройности, соответствию, гармонии. Из посыла следует, что цель развития мира связана с достижением гармонии всех элементов, а развитие и гармония — два взаимосвязанных атрибута, обеспечивающие главенство сознания в устройстве жизни. На основе этого положения К. Н. Вентцель вывел основные законы развивающегося мира: мир в своем развитии стремится к достижимой гармонии всех своих составляющих элементов; каждый элемент, включая человека и общество, также стремится к своему совершенству; отношения в обществе и в мире регулируются рациональной этикой. Поэтому высшим достижением разума, по К. Н. Вентцелю, является нравственность.

Нравственность философ рассматривает в нескольких аспектах. Это одна из составляющих сознания, достигшего в своем развитии возможность выполнять законодательную функцию. И в этом смысле она субъективна, но она и объективна, так как формулируется индивидуальностью на общественном фундаменте. Поэтому «нравственный человек ... в такой же мере обязан своей высокой нравственности самому себе, в какой он обязан этой нравственности человечеству и миру»<sup>1</sup>.

Нравственность К. Н. Вентцель различает как органическую (она представлена инстинктами «симпатии и общественности») и свободную — выработанную человеком. Инстинктивная нравственность наследуется и представляет «необходимый базис, который дает возможность свободной нравственности более широкого приложения и распространения»<sup>2</sup>; свободная (или разумная) нравственность появляется благодаря организованной воле. Критерием сформировавшейся нравственности К. Н. Вентцель называет масштабность цели. Предельная цель, выросшая на инстинктах «симпатии и общественности», считает философ, заключается в объединении человечества в гармоническое целое.

В силу бинарности — индивидуальности и всеобщности содержания — нравственность может регулировать общественные отношения. Она делает возможным построение идеального общества путем естественного развития. Так как нравственность предполагает гармонию целей, а гармония индивидуальных нравственных достижений определяет нравственный потенциал всего общества, то общество в своем развитии стремится к гармонии и единству «развивающихся индивидуумов».

Основываясь на философии, К. Н. Вентцель разработал педагогическую теорию свободного воспитания. Мы реконструируем ее, опираясь на разные работы педагога<sup>3</sup>, написанные в период с 1906 по 1918 годы. Надо заметить, что,

<sup>1</sup> Вентцель К. Н. *Этика и педагогика творческой личности*. Т. 1. С. 88

<sup>2</sup> Там же. С. 77.

<sup>3</sup> Вентцель К. Н. *Борьба за свободную школу*. М.: А. П. Печковский, П. А. Буланже и К°, 1907. 292 с.; Вентцель К. Н. *Деятельность учителя // Свободное воспитание*. 1907 — 1908. № 3. С. 1 — 10.; Вентцель К. Н. *Дом свободного ребенка (как создать свободную школу)*: Изд. 3-е. М.: Земля и фабрика, 1923. 59 с.; Вентцель К. Н. *Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Свободное воспитание*. 1908 — 1909. № 8. С. 1 — 28; № 9. С. 19 — 44. Вентцель К. Н. *Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание*. 1907 — 1908. № 4. С. 1 — 16.; Вентцель К. Н. *Культура и воспитание // Свободное воспитание*. 1907 — 1908. № 7. С. 61 — 68 и др.



разрабатываемая в течение достаточно большого промежутка времени, теория К. Н. Вентцеля не менялась качественно: сохраняя свое ядро практически без изменений, она уточнялась в отдельных своих тезисах. Мы остановимся лишь на основных положениях теории свободного воспитания.

Воспитанием педагог называл спонтанный и организованный процесс самотворчества личности и формирования (или усвоения) ею этического закона. Самотворчество предполагает развитие, т.е. совершенствование природы и индивидуальности, осуществляемое в процессе проживания жизни и усвоения опыта человечества (обучения). Отсюда следует, что цель воспитания многомерна: собственно воспитание, т.е. процесс приближения ребенка к образцу идеальной личности; генерация нравственности и реализация заложенных от природы его сил. В разных своих работах К. Н. Вентцель сформулировал «педагогический императив» – требования к процессу воспитания, который имеет дело с активной, творческой личностью, стремящейся к своему совершенству на основе врожденных инстинктов.

Раскрывая сущность воспитания, К. Н. Вентцель акцентировал внимание на том, что в воспитании и образовании должны быть устранены все формы гнета и принуждения: на всех их ступенях и для всех возрастов они должны быть «под знаком свободы». Освобождаясь, воспитание и образование все больше должны проникаться духом «самой широкой солидарности» всего человечества и вести к осознанию и осуществлению «высокой цели» свободного братства всех людей и всех народов земного шара.

Вместе с тем каждому ребенку «должны быть предоставлены» все средства и сокровища культуры для того, чтобы он имел возможность развить данные ему от природы силы и способности до максимума и приобрести тот запас знаний, который его ум может усвоить.

Особенности воспитания, его методы и приемы должны определяться индивидуальностью ребенка, о воспитании которого идет речь. Высшей задачей, которую преследует воспитатель, должна быть задача создания из ребенка творческой индивидуальной личности, силы которой должны быть развиты до пределов возможного.

Воспитание должно иметь активный характер, опираться на активность ребенка, на его самостоятельность, расширяя их границы в соответствии с ростом физических и духовных сил.

Кардинальным пунктом для К. Н. Вентцеля является вопрос, каким путем ребенок доходит до совершенства: путем самопроизвольного органического развития или путем внешнего воздействия. Он не отрицает внешнее воздействие, но ограничивает его роль и сводит «только к роли толчка, пробуждающего те естественные творческие силы, которые дремлют в ребенке и которые неизбежно должны вести его на пути развития к все большему и большему совершенству, если только окружающая среда не будет оказывать этому противодействие»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 375 – 376.

Из концепции личности К. Н. Вентцеля, активной, способной по природе своей к развитию и гармоничному слиянию с миром, вытекает ведущий принцип теории свободного воспитания, который мы можем сформулировать как осознанность личностью направления воспитания и развития. В таком контексте движителем воспитания является осознанное в той или иной степени несоответствие личности идеалу.

Осознанность развития определяет, в свою очередь, субъектность всех, кто включен в воспитательный процесс: детей, взрослых, воспитателей, родителей, других заинтересованных лиц. Важнейшей фигурой является ребенок: взрослый подчиняет его активности свою деятельность, знание, опыт.

К. Н. Вентцель разделяет идею бифункциональности воспитанников и воспитателей. Основу этого явления он видит, прежде всего, в природе отношений взрослых и детей: «Воспитатель влияет на ребенка, – хочет он этого или не хочет – факт неоспоримый, который должна принять за исходную точку всякая теория воспитания, а, следовательно, и теория свободного воспитания. Эта последняя далека от того, чтобы отрицать наличность подобного влияния и особенно влияния бессознательного, которое воспитатель оказывает на ребенка уже одним своим присутствием рядом с ним, всей своей личностью как таковой, со всеми ее достоинствами и недостатками»<sup>1</sup>. Природная особенность процесса, по мнению К. Н. Вентцеля, требует от воспитателя особого рода деятельности: он должен организовать процесс развития ребенка в направлении, определенном его природой.

Раздумывая над условиями, обеспечивающими наилучшим образом развитие ребенка, К. Н. Вентцель пришел к пониманию особой роли отношений и деятельности.

Говоря об отношениях, он имел в виду как совокупность межличностных контактов, возникающих в сообществе, так и интериоризированный опыт человека. Из ряда различных отношений особой значимостью в свободном воспитании наделяются межличностные отношения: между взрослыми и детьми, между взрослыми, между детьми. Обладающие сложной характеристикой, они определяются как равноправные, что предполагает одинаковую активность всех участников педагогического процесса. Передавая специфику отношений, К. Н. Вентцель называл воспитательное учреждение нового типа «свободной ассоциацией всех ее участников», основанной на «свободном договоре»<sup>2</sup>.

Объединение в сообщество всех субъектов происходит на основе цели, понимаемой как развитие и усовершенствование личности каждого ребенка и каждого взрослого, выстраивать же отношения определенного вида нужно на априорном признании автономии каждой личности, на уважении к ней. Такая исходная позиция придает любым межличностным отношениям, складывающимся в условиях нового воспитательного учреждения, характер нравственных отношений, а воспитание нравственности становится главным компонентом стратегической цели – развития ребенка.

<sup>1</sup> Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1923. С. 52 – 53.

<sup>2</sup> Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. М., 1906. С. 143.

С функциональной стороны К. Н. Вентцель рассматривает межличностные отношения как метод воздействия, побуждающий к самовоспитанию, и, в случае приобретения определенного качества, как достижимый результат педагогического процесса. Отношения как качественная совокупность контактов, по К. Н. Вентцелю, могут быть стимулирующим средством воспитания при своей адекватности вектору спонтанного развития личности. Условием, обеспечивающим адекватность, по К. Н. Вентцелю, является доверие воспитанника воспитателю и другим субъектам процесса. Это заставляет теоретика настаивать на том, что отношения не только должны быть гуманистическими по качеству, но и активными, деятельностными по характеру.

Придавая деятельности ведущее значение в развитии личности, К. Н. Вентцель пришел к выводу о том, что должна быть «организация жизни» – вся совокупность различных видов деятельности, складывающаяся, в жизнедеятельность на основе труда, который организует познание, творчество, досуг, общение.

К. Н. Вентцель изложил свои представления о применении физического труда в воспитательном учреждении: «Только взявши производительный труд, прикладное знание, активное отношение ребенка к жизни и природе за исходную точку, нам удастся нащупать тот круг наук, который действительно интересуется данных детей, и только таким образом наметится программа их научного образования»<sup>1</sup>. Производительный труд во всех его разнообразных формах, как утверждает теоретик, должен служить «выработке» человека, подготовке ребенка к «профессии человека вообще», должен содействовать его гармоническому физическому и духовному развитию.

Излагая методологическое основание применения физического труда в свободной школе, К. Н. Вентцель видит в нем деятельность, соответствующую природе ребенка и природе педагогического процесса. Он разрабатывает систему возможных видов и форм трудовой деятельности, включая в нее практически все, что встречается в повседневной жизни и организованном воспитании – от труда по самообслуживанию до учебного труда, который вошел в педагогический обиход под названием «ручного труда»: картонажные работы, поделки из природного материала, изготовление наглядных пособий. Подчеркивая важную функцию ручного и физического труда, К. Н. Вентцель утверждает, что он способствует внесению «цельности, единства и гармонии» в жизнь воспитательного сообщества<sup>2</sup>.

Общую концепцию воспитания К. Н. Вентцель дополнял рекомендациями по организации конкретного воспитательного учреждения – Дома свободного ребенка (рассказ о его деятельности будет ниже).

Принципиально важными являются положения о развивающемся характере воспитательного сообщества, о взаимосвязях учреждения и среды.

Вывод о развивающемся характере сообщества К. Н. Вентцель делает, основываясь на признании спонтанности развития личности. Отсюда следует,

<sup>1</sup> Вентцель К. Н. Дом свободного ребенка. Как создать свободную школу. М., 1923. С. 34.

<sup>2</sup> Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1909. С. 14.

что сообщество, состоящее из отдельных личностей, будет развиваться вследствие совершенствования своих субъектов и изменения межличностных отношений. Вектор развития будет направлен к достижению всеобщей гармонии. Спонтанность развития исключает необходимость преднамеренной организации и предполагает только некоторую регуляцию со стороны более опытных и более нравственных участников педагогического процесса.

Придавая большое значение среде, «вписывая» в нее воспитательное учреждение в целом и отдельную личность, К. Н. Вентцель предлагает свою трактовку этого явления.

Он называл средой, во-первых, пространство и отношения, в которые включено сообщество людей, объединенных в воспитательном учреждении и выступающих совокупным субъектом педагогического процесса. Это социально-географическая среда. Она изначально дисгармонична, и сообщество противопоставлено ей, так как призвано сформировать принципиально новые отношения, базирующиеся на гармонии, нравственности и оптимистической вере в природное совершенство личности.

Согласно другой трактовке, среда – это все то, что находится вне личности, в том числе материальные объекты и процессы, которые протекают в пределах воспитательного учреждения – среда психолого-процессуальная. Особую значимость для воспитания приобретал один компонент среды – совокупность отношений. Индивидуальность личности была условием, обеспечивающим ей автономию. С другой стороны, социальность личности и ее активность, своеобразно понимаемая нравственность определяли необходимость соучастия личности в педагогическом процессе и поиск гармоничных отношений со средой, что, в конечном итоге, превращало среду из условий протекания педагогического процесса в компонент (субъект) педагогического процесса и воспитательной системы.

К. Н. Вентцель строил модель отношений «личность (сообщество) – среда», исходя из двух пониманий среды – социально-географического и психолого-процессуального.

Среда психолого-процессуальная объективно задана и только опосредованно могла быть объектом формирования в процессе становления воспитательной системы «яйцом жизни», экологической нишей для любой индивидуальности, отделенной от социально-географической среды, насколько это возможно, но, однако, не изолированной абсолютно. Среда социально-географическая задана и только опосредованно могла быть предметом педагогического воздействия. Ближайшая (психолого-процессуальная) среда и дальняя (социальная), связанные между собой множеством связей, представлялись двумя типами реальности, выполняющими разные функции по отношению к воспитываемому ребенку; точкой их пересечения должны стать семья. Семья, пронизанная устоявшимися общественными отношениями и стремящаяся воспитать нового ребенка, должна стать субъектом самовоспитания и превратиться постепенно в модель гармоничного общества, воплощающего в себе черты бу-

дущего совершенного социума. Итак, семья – субъект воспитания, условие воспитания, объект, подвергающийся влиянию, и субъект самовоспитания.

Аналогичная многофункциональность предписывалась любому взрослому, участвующему в педагогическом процессе: он должен быть открыт для внешнего воздействия и участвовать в процессе воспитания как саморазвивающийся и самовоспитывающийся субъект.

Роль среды в воспитательном процессе, «смоделированном» К. Н. Вентцелью для идеального воспитательного учреждения, несколько отличалось от толкования, сводящегося к совокупности материальных объектов. В дефинициях постоянно перемежались субъектность и объектность среды, что являлось следствием неоднозначного, нефиксированного понимания субъекта педагогического процесса, каким в разных ситуациях понимался ребенок, взрослый, общество взрослых и детей, семья, являющаяся компонентом педагогического процесса. Это, в свою очередь, еще раз ставило вопрос о природе педагогического процесса и характере его протекания в условиях идеального воспитательного учреждения.

Равенство всех субъектов педагогического процесса задавало пути разрешения проблемы управления воспитательной системой. Строя концепцию педагогического процесса и воспитательного учреждения, теоретик предполагал коллегиальное решение возникающих вопросов, привлечение к управлению не только взрослых, но и детей по мере того, как они приобретут необходимый опыт.

Общая концепция человека, изложенные им представления об идеально организованном педагогическом процессе и воспитательном учреждении показывают, что, по мнению педагога, воспитание должно быть свободным, т.е. протекать при отсутствии любого внешнего давления на ребенка. Говоря о свободе в воспитании, К. Н. Вентцель говорит о «самопроизвольном органическом развитии изнутри, об освобождении ребенка и доставлении освобожденному ребенку» всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни»<sup>1</sup>.

**Практика свободного воспитания. Дом свободного ребенка.** Дом свободного ребенка – детище энтузиастов – был создан в 1906 г. под руководством К. Н. Вентцеля. Это экспериментальное учреждение существовало до 1909 г. и прекратило свою деятельность, как объясняют его создатели, из-за недостатка средств и отсутствия подготовленных педагогов.

Архивные материалы<sup>2</sup>, публикации и периодика<sup>3</sup>, воспоминания участников эксперимента, воссоздающие картину развития Дома свободного ребенка,

<sup>1</sup> Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1909. С. 7 – 8.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Фонд 23. Опись 1. Ед. хр. 33.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. Заметки о московском «Кружке совместного воспитания и образования детей» и «Детском саде М. А. Гущевич» // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 7. С. 101 – 112; Искание новых путей для детского воспитания и образования // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 7. С. 7 – 90; М.К. Опыт семейной школы // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 1. С. 51 – 60. Яновская Э.В. Дом свободного ребенка // Вестник воспитания. 1913. № 8. С. 55 – 96.

позволяют проанализировать этапы его развития и апробации идей свободного воспитания<sup>1</sup>.

Дом свободного ребенка имел свою предысторию. В мае 1903 г. единомышленники объединились в Комиссию по вопросам семейного воспитания при Московском педагогическом обществе. Примерно в то же время возникла идея создания семейного детского сада: было решено поочередно на дому у разных семейств собирать детей для «разумного досуга». Так возник детский сад М. Станиловской, который существовал до 1906 г.

Вскоре подобное течение дел перестало удовлетворять членов сообщества. Летом 1906 г. они обратились через прессу к родителям г. Москвы с приглашением участвовать в организации семейной школы. Откликнувшихся было очень много. Одни сочувствовали начинавшемуся делу, другие хотели принять участие, третьи просто любопытствовали. Дом свободного ребенка принял детей 1 октября 1906 г. и существовал под разными названиями (Дом свободного ребенка, детский сад М. А. Гуцевич) три года. Приобретя опыт первого года, участники эксперимента создали «Кружок совместного воспитания и образования детей», призванный создавать учреждения нового типа, обобщать их практический опыт и тем самым содействовать распространению идей и становлению практики свободного воспитания.

Замысел опережал практику, что придавало ей характер эксперимента.

Создатели Дома свободного ребенка начали дело с нуля. В качестве результата, отнесенного по времени своего достижения на неопределенный срок, признавалась идеальная личность. Пути и методы, условия достижения результата, т.е. основные параметры педагогического процесса, предстояло искать непосредственно на практике.

Отсутствие стройной разработанной теории и технологии направило развитие Дома свободного ребенка по пути «проб и ошибок».

Стремление организовать жизнедеятельность детей привело к пониманию, что время, проводимое ими в Доме свободного ребенка, должно заполняться участием в необходимом и свободно выбранном по интересам труде, учебными занятиями, развлечениями, общением. Особое внимание уделялось физическому труду как средству выявления индивидуальности детей и систематизации их знаний и умений.

Опыт первого года показал, что физический труд не выполнял тех функций, которые ему предписывались: он оставался в первую очередь обязательным, обеспечивающим жизнь сообщества (приготовление завтрака, уборка помещений, мытье посуды и т.д.), и только после этого развивающим и воспитывающим. Это связано было с невозможностью и неумением организовать должным образом занятия детей: «Всякий желающий мог заниматься с детьми, как и чем хотел. Кто-нибудь предлагал шить – вокруг него собирались дети, шившие что-нибудь; кто-нибудь читал вслух – его слушали дети, являлась у кого-нибудь охота рассказывать детям по географии, зоологии и т.п. – слушатели

---

<sup>1</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка». М. : Государственное изд-во, 1923. 84 с.

находились, комната наполнялась не только детьми, но и взрослыми»<sup>1</sup>. Бессистемность, неумение организовать жизнь детей в условиях организуемого сообщества стали главной проблемой, на решение которой были направлены усилия взрослых организаторов.

Стихийно складывающееся времяпрепровождение не могло выявить в полной мере индивидуальные особенности детей. Это затруднение скоро приковало внимание педагогов, которые решали ее путем выявления детских запросов. Для этого устраивались собрания, на которых детям предлагали заявить «что бы им хотелось делать и знать?». Чаще всего дети отвечали: «все интересно», очевидно, затрудняясь дифференцировать свои интересы. Путь опроса детей не давал никаких или давал ложные указания относительно направления детской любознательности. Более определенное представление о детских запросах и желаниях давали детские жалобы. Дети сетовали на отсутствие в Доме свободного ребенка порядка в занятиях, просьба «настоящего» учения. «Удовлетворить вполне желание этих детей для Дома свободного ребенка было принципиально невозможно, так как для его создателей это означало бы превратить его в школу»<sup>2</sup>.

В сфере межличностных взаимоотношений создатели сообщества исходили из необходимости установить субъект-субъектные отношения в пределах моделей «взрослый-ребенок» и «ребенок-ребенок», поэтому в начале существования Дома свободного ребенка они стремились уравнивать всех в правах и обязанностях относительно друг друга. В логике замысла, дети должны были участвовать в повседневном управлении школой наравне со взрослыми: они могли участвовать в работе родительских и руководительских собраний. Однако их жизненный опыт не позволял им стать полноправными субъектами управления.

Практика поставила вопрос о необходимости усиления организующей роли взрослых и в отношении «детей-деспотов». Изначально в Доме свободного ребенка предполагалось, что всякое воздействие взрослого на ребенка подавляет его волю, мешает его свободному самоопределению. Единственное средство воздействия на детей, поступавших во вред, были просьбы и увещания. В таком отборе воспитательных средств проявлялась установка, предложенная К.Н. Вентцелем, которую он настойчиво отстаивал. В конце 1907 г., после года существования Дома свободного ребенка, в журнале «Свободное воспитание» он публикует обширную статью «Как бороться с проступками и недостатками детей»<sup>3</sup>, в которой предлагает: «С злоупотреблениями свободой будем бороться путем же свободы!» и комментирует: «Если мы видим, что ребенок является маленьким деспотом и тираном, пожалеем его, поможем ему стряхнуть те цепи рабства, в которых он запутался, поможем ему, пока еще не поздно, стать истинно-свободным человеком! Но как же? Какой же для этого путь? Дадим ему испытать радость быть освободителем другого от той или другой

<sup>1</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 47.

<sup>2</sup> Там же. С. 51 – 52.

<sup>3</sup> Вентцель К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907– 1908. № 4. С. 1 – 16.

формы грубого или скрытого рабства, откроем ему для этой деятельности как можно более широкое поле, и тогда идея свободы пустит такие глубокие корни в его душе, настолько проникнет в каждый уголок его сознания, что для него станут полною невозможностью те попытки нарушения свободы других, те посягновения на их права, которые он совершал раньше»<sup>1</sup>.

Препятствием в становлении воспитательной системы было отсутствие четко поставленной цели и стратегии приближения к идеалу; неумение педагогов адаптировать идеи свободного воспитания к реально существующим условиям. «Малейший намек на группировку детей по возрасту или развитию вызывал ряд негодующих возгласов со стороны членов д.св.р.: «Это не школа» – «Вы хотите принудительно делить детей на классы» – «Вы бы еще парты поставили и звонок завели» и т.п. Для многих из руководителей вести занятия при таких условиях оказывалось совершенно невозможно, и они уходили»<sup>2</sup>.

Отсутствие системности в Доме свободного ребенка обострило поиски в этом направлении. Необходимо было установить связь между всеми занятиями, сообщая вести более объединенную как образовательную, так и воспитательную работу. «Решено было для большей связи учебных занятий с производительным трудом и для более целесообразной его постановки пригласить вполне интеллигентного руководителя мастерской, по возможности, владеющего знанием нескольких ремесел»<sup>3</sup>.

Постепенно выявлялось как ведущее противоречие между правом детей на выбор занятий и принципом свободного выбора и невозможностью обеспечить выбор; между необходимостью строить работу, исходя из индивидуальности, и неумением выявить индивидуальность каждого ребенка.

В логике его разработки родилось решение установить расписание, при котором дети могли бы всегда иметь какое-нибудь занятие, сохраняя за собою право свободного выбора их, ввести плату за преподавательский труд, прилагать все старания к выбору наиболее компетентных руководителей, избрать одно лицо для заведывания Домом свободного ребенка, для наблюдения за порядком и для объединения воспитательных приемов; поставить «вообще дело воспитания и образования на большую высоту», выработав для этого общие приемы; наконец, обзавестись прислугой для поддержания большей чистоты и порядка.

Таким образом, первый год существования показал, что принципы свободного воспитания, несущие позитивные возможности, в их крайней неадаптированной форме, как они представлены в концепции К. Н. Вентцеля, представляют собой декларацию, требующую своего пересмотра, перемещения в сторону умеренных гуманистических позиций. Однако для самого теоретика это пока не было ясным. Анализируя деятельность Дома свободного ребенка, он связывает его неудачи с субъективными факторами. Такими он считал отсутствие необходимой трудовой атмосферы, наличие ничем не заполненного

<sup>1</sup> Вентцель К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей. С. 5.

<sup>2</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 47 – 48.

<sup>3</sup> Там же С. 57.



детского времени, неумение взрослых организовать наблюдение за детьми и выявлять их интересы. Главную же причину неудач К. Н. Вентцель видит в «отсутствии дружеской солидарности» взрослых<sup>1</sup>.

Второй год Дома свободного ребенка начался с четкой рекомендации К. Н. Вентцеля: «Надо добиваться полной духовной близости, полной солидарности, надо добиваться искренних прямых отношений, надо добиваться той дружбы, которая сделала бы возможным согласие»<sup>2</sup>. Важность этого требования объясняется верой К. Н. Вентцеля в закономерность спонтанного и организованного движения человечества к достижимому гармоничному сообществу; поэтому и перспектива Дома свободного ребенка, рассматриваемого им как модель общества будущего, связывалась в первую очередь с формированием идеальных отношений.

Второй год развития эксперимента ознаменован практическим поиском новых методов, приемов и форм организации детского коллектива. Достижения практики не всегда совпадали с концептуальными положениями и в значительной степени корректировали их. Так, интуитивно реализованный и теоретически доказанный деятельностный характер развития и воспитания позволил в концепции свободного воспитания и в модели Дома свободного ребенка выдвинуть на первое место труд, сопрягая с ним общение. Практика уравнивала физический труд, познание и общение. Признавая свободу главным принципом, взрослые стремились «искоренить привычную уже для некоторых детей свободу безделья»<sup>3</sup>. Налагая вето на право каждого в отдельности, бездельничая, мешать другим, руководительская комиссия (орган управления. – Н. Ю.) прилагала усилия «к уничтожению безделья коллективного».

Таким образом, свобода постепенно лишалась своего абсолюта и превращалась в условие дифференциации деятельности в соответствии с детскими интересами. Надо отметить, что и К. Н. Вентцель, и его единомышленники никогда не подменяли свободу произволом и говорили о праве каждой личности на выбор своего поведения и добровольном подчинении нормам социального существования.

Мы говорили, что воспитание К. Н. Вентцель рассматривал как спонтанный процесс саморазвития и самовоспитания личности, в котором взрослый – помощник ребенка. В Доме свободного ребенка возникла тенденция к превращению его в организованный процесс. Она проявилась во введении гибкого расписания, первоначально обязательного для взрослых; в стремлении систематизировать учебный материал; в поисках более определенных, чем детский интерес, критериев для его отбора; в поисках методов обучения и воспитания.

Утверждение тенденции шло пока осторожно; практический опыт и теория в это время сосуществовали, взаимодействуя, а вектор взаимодействия был направлен от практики к теории: практика ставила педагога перед необходимостью обдумывать план своих уроков, программу всего курса, согласовать ее с

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33. Л. 7.

<sup>2</sup> Там же. Л. 7.

<sup>3</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 58.

другими занятиями и т.д. И в то же время чутко относиться к интересам детей, уклоняться в сторону от своего плана ради ответов на вопросы детей, жертвуя ради этого своими намерениями.

Практика показала и то, что дети не могут серьезно обсуждать мотивы, по которым им неинтересен данный предмет преподавания, обыкновенно они подчиняются внешним впечатлениям. Это заставляло преподавателей, порой бессознательно, стремиться к «занимательности» и жертвовать серьезностью и последовательностью знаний и самостоятельностью умственной работы детей. Поэтому рядом с принципом интересности вставал принцип полезности, требовавший как пробуждения любознательности у детей, так и усвоения ими известного знаний, выработки у них способности и привычки работать самостоятельно.

Решая вопросы воспитания в «узком» смысле, взрослые решили формировать в детях осознание своих обязанностей. Из множества средств воспитания было принято одно – детское собрание. Решения детских собраний оказывали на самых необузданных детей сдерживающее влияние.

Во главе Дома свободного ребенка все так же стоял коллегиальный орган взрослых и детей. Однако функции их разделились: дети разрешали возникающие в своей среде конфликты, а взрослые решали вопросы педагогического процесса. Однако и среди них произошло распределение ролей: возникшая, в дополнение к Педагогическому бюро, руководительская комиссия стала заниматься поисками методов обучения и воспитания.

Изменения, произошедшие в Доме свободного ребенка во второй год его существования, показали, что механизм развития учреждения возник и определился внутри самого учреждения. Если первоначально воплощался в жизнь нарисованный идеал воспитательного учреждения, то теперь развитие стимулировалось несоответствием реального положения дел представлениям о должном и возможном в данных реальных условиях.

Оценки опыта второго года, сделанные теоретическим руководителем – К. Н. Вентцелем – и участниками эксперимента не совпадали. Так, М. М. Кистяковская пишет: «Общая атмосфера Дома свободного ребенка во второй год изменилась к лучшему: вместо хаоса первого года можно было наблюдать бодрое, рабочее настроение. Дети еще из первого года вынесли чрезвычайную охоту и любовь к занятиям – они с радостью встречали обыкновенно появление руководителей, огорчались и обижались их пропускали, неохотно заканчивали часы занятия и в общем хорошо сидели за уроками»<sup>1</sup>. К. Н. Вентцель пришел к такому выводу: «Первым и существенным недостатком мне представляется то, что и в этом году нам не удалось поставить дело таким образом, чтобы производительный труд в Доме свободного ребенка явился должностующим и основным, из которого естественным образом вытекло бы все остальное. Это «остальное» и производительный труд в большинстве случаев представляли две части, не слившихся между собою, а порою даже казалось,

---

<sup>1</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 64 – 65.

что доминировали учебные предметы, а производительный труд являлся как что-то добавочное к ним»<sup>1</sup>.

Из расхождений в оценках результатов второго года деятельности Дома, вытекали и расхождения в определении дальнейших задач. Педагоги определили главной задачей выработку новых методов преподавания, более глубокое объединение между собой отдельных областей знания, искусства и труда и свободную группировку детей по склонностям, возрасту и имеющимся навыкам и знаниям.

К. Н. Вентцель же в своих рекомендациях настаивает на следовании идеалу. Он видел ближайшую задачу в неуклонной организации производительного и общественно-необходимого труда. «Если мы об этом не позаботимся и не постараемся поставить это (труд. – Н. Ю.) правильно, то у нас получится хорошее учебное заведение, но не д.св.р., не новое воспитательно-обучающее учреждение, выходящее далеко за пределы школы в собственном смысле этого слова». Однако и он уступает напору объективных требований, предъявленных самим экспериментом к идеальной модели: «Желательно вообще, чтобы обучение приобрело, если уж оно имелось, по возможности более жизненный характер и чтобы оно как можно меньше выливалось в форму урока»<sup>2</sup>.

В течение третьего года существования Дома свободного ребенка продолжался процесс стабилизации воспитательной системы.

Произошла смена системообразующего вида деятельности: не труд, а активное и творческое познание стало определять жизнь учреждения. Практикой был выдвинут вопрос о выработке наиболее целесообразного общего метода преподавания, возбуждающего самостоятельность детей. Этот метод был определен как «экспериментальный». Это нововведение было революционным для Дома свободного ребенка: оно стало тем объединяющим элементом, поиски которого вели все участники Дома в течение двух лет. Новый метод обучения требовал постоянного различного «делания», когда все «сливается таким образом в одно целое». Итак, «путь к объединению был найден, начало положено, оставалось развивать его дальше»<sup>3</sup>.

Открытие привело к изменению в организационных формах: взрослые распределили детей на три возрастные группы, руководить которыми должны были специально приглашенные педагоги, но ввиду отсутствия средств от младшей группы пришлось отказаться. Педагоги должны были вести все занятия в своей группе и обеспечивать, таким образом, единство всех видов труда и деятельности детей одного возраста. Такое единство внутри группы рассматривалось как залог достижимого единства жизни всего Дома.

Фиксированное нахождение ребенка в одной группе, однако, формализовало право выбора занятий: ребенку, не желающему заниматься со своей группой, было некуда идти. Таким образом, каждый ребенок оказался более или менее прикрепленным к занятиям своей группы.

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33. Л. 8.

<sup>2</sup> Там же. Л. 20.

<sup>3</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 70.

Воспитательный процесс был направлен на развитие коллективизма в каждом ребенке. Средством выступало участие в коллективном деле, носящем общественно полезный характер.

Совершенствовалось и управление Домом свободного ребенка. Во главе его по-прежнему оставалось собрание родителей и педагогов, сотрудничающее с «руководительской комиссией». Однако осознание необходимости иметь координирующий центр привело к тому, что в Дом свободного ребенка был приглашен заведующий, фактически, возглавивший ежедневную жизнь учреждения.

Все проводимые изменения: смена системообразующей деятельности, введение новых организационных форм, привлечение оплачиваемых специалистов, систематизация труда и познания – были следствием и условием пересмотра функций субъектов педагогического процесса. Роль взрослых активизировалась, они стали увереннее направлять жизнь детей, в то время как природная активность детей обеспечивала им участие (посильное, разумное) в управлении учреждением, успехи в познании и труде. Переосмысление ролевых обязанностей привело к тому, что изменился общий характер учреждения: оно уже не оказывалось общиной, как мечтал К. Н. Вентцель, ибо внутри него были строго дифференцированы функции.

Педагогические результаты трехлетнего существования Дома свободного ребенка, несмотря на все трудности эксперимента, были поразительны. Положительное влияние школы проявилось в том, что дети, чья свобода не ограничивалась, обретали чувство собственного достоинства, осознанно относились к выбору своих занятий, научались анализировать свои интересы. Некоторые дети, особенно из так называемых «смирных», становились значительно живее, активнее. «Много дал он (Дом свободного ребенка. – Н. Ю.) детям, постоянным его участникам: дал хорошее товарищество детей и взрослых, дал много радости, здоровья, бодрое настроение, веру в свои силы, любовь к труду умственному и физическому, научил не только не чуждаться, но и не тяготиться и черным трудом, дал им хорошую подготовку к жизни тем, что создал хорошую среду для всестороннего их развития, дал на работе нужный и интересный ребенку ряд жизненно-необходимых навыков, дал много в смысле умственного развития, многим из детей привил большую любовь к знанию, развил во всех общественность и, что любопытно, он дал много и в смысле усвоения формальных знаний, – так что, когда дети Дома свободного ребенка пошли в школы обычного типа, они оказались хорошо подготовленными и в этом смысле легко справились с текущей школьной работой»<sup>1</sup>.

Ознакомившись с историей Дома свободного ребенка и его опытом, можно определить место и роль этого учреждения в свободном воспитании. На Дом свободного ребенка необходимо смотреть как на эксперимент, который должен был доказать жизненность идей свободного воспитания, проверить модель идеального учебно-воспитательного учреждения, разработанную К. Н. Вентцелем, найти пути реформы школы.

<sup>1</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 40 – 41.

Представление об идеальной школе явилось отправной точкой для начала педагогического эксперимента. Этапы его совпадают с годами существования Дома свободного ребенка: первый год – этап «проб и ошибок», второй год – этап понимания (на уровне идей) возможного устройства нового воспитательного учреждения, третий год – стабилизация целостного педагогического процесса. Окончательного становления его как воспитательной системы, однако, не произошло, так как эксперимент прекратился раньше, чем мог быть достигнут искомый уровень развития педагогического процесса.

Весь первый год организаторы Дома свободного ребенка руководствовались теоретическими указаниями К. Н. Вентцеля и относились к идеалу, нарисованному им, как к реальности. Поэтому жизнь Дома свободного ребенка на этом этапе характеризовалась заданностью, не подкрепленной опытом. Начало эксперимента показало необходимость в полном смысле слова организованной жизнедеятельности. Именно такая тенденция – к организации, выработке норм совместной жизни – утверждалась в последующие годы, а общим вектором развития учреждения было превращение его в школу нового типа. Это сказалось в существенной корректировке замысла.

Согласно первоначальным установкам, Дом свободного ребенка должен был стать общиной взрослых и детей, для которой было бы характерно равенство прав и обязанностей всех субъектов, однако в процессе развития учреждение превратилось в такое сообщество, права и обязанности членов которого разделились.

Становление сообщества шло не спонтанно, на основе инстинктов солидарности и общественности, по замыслу К. Н. Вентцеля, а на основе деятельности, то есть путем выполнения последовательно устанавливаемых конкретных целей. Со временем разредились функции: воспитатель обладал, по сравнению с ребенком, большей активностью, он стал организатором процесса и руководителем его, ребенок же – активным соучастником процесса, а мера его участия определялась ролью ученика и воспитанника и возрастными особенностями.

Главным элементом жизни в Доме свободного ребенка становилась познавательная деятельность, организованная с учетом возрастной и индивидуальной дифференциации детей. Это и облегчало жизнь Дома – вносило упорядоченность, и усложняло ее: не игнорируя детское «я», признавая право ребенка заниматься тем, чем он хочет, надо было обеспечить упорядоченность поступательного его развития в процессе систематического приобретения знания.

Развивающий компонент обучения был заложен в методе взаимодействия ребенка и взрослого, который получил название «экспериментального». По сути своей это был метод активного обучения, широко популярный в педагогике начала века и известный как «наглядный» («предметный», «практический»), максимально использующий детскую самостоятельность в процессе всестороннего знакомства с явлением или проблемой окружающей жизни. В таком контексте физический труд из основы жизнедеятельности, как было задумано, превращался в средство обучения, воспитания и развития.

Таким образом, новизна Дома свободного ребенка просматривалась в становлении новых отношений между всеми членами сообщества детей и взрослых. Основные признаки идеального воспитательного учреждения, описанного К. Н. Вентцелем, прошли свое испытание и приобрели новый вид. Прежде всего, это касается соотношения труда и учебы. Труд утратил свое методологическое значение, но сохранился как средство: особое значение стало придаваться как физическому, так и умственному труду. В Доме свободного ребенка оформилось предложенное К. Н. Вентцелем понимание свободы личности. Она стала практически, но не декларативно соотноситься с необходимостью; определились границы свободы, сформировалось убеждение в необходимости подчинения личности общим нормам. Опыт Дома свободного ребенка поставил проблему методов свободного воспитания, но не разрешил ее.

Создание Дома свободного ребенка «от идеи», «от автора», от умозрительной модели поставило его в сложные отношения с окружающей социальной средой. Идеалосообразность нового воспитательного учреждения требовала его обособленности, непроницаемости для проникновения общепринятых стереотипов поведения, отношений, ценностных ориентаций. С другой стороны, в теории свободного воспитания среда рассматривается как фактор воспитания, и уже это не позволяло Дому свободного ребенка изолироваться. Любая изоляция воспитательного сообщества повлекла бы за собой нарушение принципиальных идей свободного воспитания.

Высокие результаты в воспитании детей были следствием постепенного ухода от идеальной модели К. Н. Вентцеля: ушли от решения сформулированной им задачи создать атмосферу добра в Доме, превратить труд в основу жизни, пренебрегли предостережением «только не школа», и в то же время в созданной школе присутствовала и атмосфера добра, и труд.

Очевидно, что возникшая ситуация: с одной стороны, абсолютизированные идеи, с другой – гибкое к ним отношение; с одной стороны, стремление следовать модели педагогического процесса, с другой – «следование» реальному развитию педагогического процесса – разрешилась высокой результативностью благодаря тому, что К. Н. Вентцель, как выразитель идеи, вдохновляя эксперимент, находился «над ситуацией» и заражал, в той или иной мере своей верой в идеал всех членов создаваемого сообщества, делал их работу идеалосообразной.

В истории педагогики считается, что вершиной концептуального творчества К. Н. Вентцеля являются разработанные им положения теории космического воспитания.

В архиве хранится два варианта одного документа «Проблемы космического воспитания»<sup>1</sup>. Дата документа не установлена. Предполагаем, что К. Н. Вентцель начал разрабатывать эту проблему в первой трети века, но не ранее 20-х годов. Вернулся к ней, судя по некоторым замечаниям, незадолго до смерти, в 1946 – 1947 годах, после Второй мировой войны.

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 30.

Вопрос о воспитании человека, мыслящего себя гражданином Космоса. К. Н. Векнтцель считал важнейшим, «от решения которого зависит все будущее человечества, и с правильной постановкой которого и попыток теоретического и практического разрешения надо начинать сейчас и не откладывая в долгий ящик»<sup>1</sup>, поскольку только космический масштаб воспитания, адекватный космической природе человека «может вывести его (человечество. – Н. Ю.) из того тупика, в который оно зашло», поскольку «космическая культура» по определению «поведет к исчезновению войн и всяких антагонизмов между людьми, объединит людей в одно солидарное целое и даст возможность человеку пре-  
взойти самого себя, на не спуститься до уровня хищного животного или даже ниже, как это мело место за последнее десятилетие»<sup>2</sup>.

На новом витке рассуждений К. Н. Векнтцель доказывает, что «человек не только часть некоторого социального целого, будет ли это целое называться семьей, народом, классом, человечеством». Он также часть целого, которое является космосом, «каковой мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, охватывающее в себе все существа, стоящие только на различных ступенях развития»<sup>3</sup>. Именно потому, что человек – часть космоса, «то является также совершенно правомерно говорить о воспитании человека в качестве члена космоса, как гражданина вселенной»<sup>4</sup>.

В своих взглядах на космическое воспитание, К. Н. Векнтцель исходит из определения сущности космоса. «Космос – это целостное единство вселенской жизни. Только в той мере, в какой мы всю вселенскую жизнь представляем как одно целое, мы можем говорить о ней, как о космосе. В противном случае, если бы вселенская жизнь не представляла одного целого, мы имели бы не космос, а хаос, то есть беспорядочное нагромождение не связанных между собой элементов, приходящих в случайных столкновениях между собой, причем эти столкновения не регулировались бы никаким закономерным порядком. В противоположность хаосу, вся мировая жизнь является для нас, как верим в это, космосом, а не хаосом, то есть известным упорядоченным единством»<sup>5</sup>.

Что конструктивного в космической идее? Она предполагает упорядоченность «в мировой жизни». «Однако, несмотря на это, идея подобного порядка, поскольку дело идет о всей вселенной, а не только об той ограниченной части вселенной, которая видна нам и вообще доступна нашим чувствам, эта идея является не более как гипотезой, а не твердо установленным фактом, а потому является предметом веры, а не вполне достоверного знания. Нисколько не исключена возможность существования наряду с тем, что мы называем космосом»<sup>6</sup>. «Цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания того, что он со всем космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хо-

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр.я 30 Л. 96 – 97.

<sup>2</sup> Там же. Л. 97.

<sup>3</sup> Там же. Л. 98.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. Л. 102 – 103.

<sup>6</sup> Там же. Л. 103.

чет ли он этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни»<sup>1</sup>. «Основой космического воспитания является естественное единство жизни воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса»<sup>2</sup>.

Итак, мы рассказали об опыте воспитания, которое выстраивалось «от идеи». Нам осталось решить, как влияла теория на практику. Очевидно, надо различать влияние личности (пассионарной, по выражению Л. Н. Гумилева) и влияние идеи. К сожалению, мы не можем проследить и проанализировать влияние личности К. Н. Вентцеля на современников – это задача будущих историков педагогики, остается только одна линия – влияние идеи.

Идея неотвратимого развития мира в направлении гармонии и нравственности, которую разрабатывал и пропагандировал К. Н. Вентцель, была привлекательной и заразной. Особенно важно, что ее появление и популярность совпали с периодом социально-педагогической активности интеллигенции; а сама идея представляла собой альтернативу идее революционной смены общественно-политического уклада. Таким образом, ее историческая актуальность была предопределена. Она же стала фактором, «запустившим» процесс самоопределения многих педагогов в культурно-социальном пространстве. Приобщение к теории, вхождение в круг ее сторонников в каждом конкретном случае невозможно без ее интериоризации – переноса личностью идеи из пространства внешнего в пространство внутреннее. Положения концепции, излагаемые К. Н. Вентцелем в печатных работах и выступлениях в Комиссии по вопросам семейного воспитания при Московском педагогическом обществе, конечно же, не могли не подвергаться «ревизии» – оценке через призму сложившейся системы ценностей. Ее принятие подтверждало убедительность самой философии, особенно в отношении механизмов развития мира – имманентного стремления индивида и мира в целом к гармонии своих элементов, – раскрытого К. Н. Вентцелем. Предпосылкой для принятия была убежденность автора и убедительность доказательств (концепция К. Н. Вентцеля опиралась на известные труды своего времени в области философии, психологии<sup>3</sup>).

Философская концепция и разработанная на ее основе педагогическая теория, будучи присвоенной единомышленниками, стали сами стимулом для активной деятельности, примером которой и был Дом свободного ребенка. Педагогическая теория не получила своего полного подтверждения, а ее адаптация к практике в Дома свободного ребенка требовала коррекции и философских положений. Переосмысления требовал посыл об имманентной нравственности и стремлении к гармонии человека и мира. Можно сказать, что онтология была поправлена психологией: декларация о гармоничном человеке столкнулась в противоречии с несовершенством отдельной личности. Собственно, это видел и сам К. Н. Вентцель, когда связывал неудачи Дома свободного ребенка с отсут-

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 30. Л. 106.

<sup>2</sup> Там же. Л. 107.

<sup>3</sup> К. Н. Вентцель писал, что на него произвели впечатление этические концепции Р. Авенариуса (R. Avenarius), В. Вундта (W. Wundt), М. Гюйо (M. Guillo), Э. Маха (E. Mach), А. Фулье (A. Fouillee). см: автобиографический очерк «Из пережитого, передуманного, пережитого». Научный архив РАО. Ф. 23. О. 1. Ед. хр. 1.



ствием «духа солидарности». Это было причиной негативных исторических оценок и философии, и педагогики К. Н. Вентцеля – они были названы утопичными, «мелкобуржуазными», «половинчатыми»<sup>1</sup>.

Мы проанализировали три составляющих педагогического наследия К. Н. Вентцеля, представляющие собой три уровня синкретической педагогической реальности: философия, теория, практика. Они, безусловно, связаны между собой, поскольку принадлежат одному автору, личность которого и позиция просматриваются во всех названных компонентах. Однако задача заключается не только в установлении связи, но и выявления механизмов реализации этой связи. Мы считаем, что механизмы связи меняются в зависимости от ее типа, а тип определяется содержанием компонентов, образующих единство.

Философская концепция и педагогическая теория, если и обладают разными уровнями абстрагирования, являют собой продукты интеллектуальной деятельности и однотипны по своей природе. Связь между ними гносеологическая: ее механизм заключается в обогащении содержания базовых понятий, в наполнении их педагогическими смыслами. Философема интегрируется в педагогическую теорию и составляет ее аксиоматический фундамент.

Влияния философемы на педагогическую практику сложнее. И дело не только в том, что она опосредована педагогической теорией: это явления разной природы. На основе изучения эмпирического материала мы увидели, что эта связь опосредована личностью – практиком, интериоризирующим философскую концепцию и ищущим пути и средства ее реализации в конкретных социально-исторических условиях. От посредника зависит полнота воплощения теории в практике и степень искажения ее. Он в своей деятельности проверяет жизненность теории и адаптирует ее к конкретным условиям.

Между философией, педагогической теорией и педагогической практикой существует связь. Мы представили эту связь линейно, распространяющейся «сверху вниз», имея в виду уровни абстракции, а не качество содержания. Моделировать связь в направлении от идеи к технологии оказалось возможным, потому что в наследии К. Н. Вентцеля мы имеем дело с идеалосообразной философской концепцией, определявшей аксиологическое содержание педагогической теории свободного воспитания и соответствующие принципы педагогической практики. Обратное влияние – от практики к философии – наметилось «пунктиром» в истории Дома свободного ребенка, но оно могло бы быть заметнее, если бы работа Дома свободного ребенка была дольше.

---

<sup>1</sup> См.: Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. М., 1929. Т. 3.; Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Харьков : Пролетарий, 1930.; Чувашев И. В. Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» в дошкольном воспитании в России // Дошкольное воспитание, 1954. № 11. С. 27 – 36.; Шапоров М. В. Идеи свободного воспитания в русской педагогике начала XX в. : дис. канд. пед. наук М., 1940.

## Василий Порфирьевич Вахтеров: за равенство в образовании



Если закон защищает право ребенка быть сытым, одетым, здоровым, если он защищает имущественные права ребенка и расточительных родителей устраняет от опеки, поручая ее другим людям, то тот же закон должен оградить ребенка от невежеств.

*В. П. Вахтеров*

Вахтеров Василий Порфирьевич (13(25).1853 – 3.04.1924) – видный педагог, теоретик и практик, общественный деятель. Он был горячим сторонником и пропагандистом всеобщего образования, демократизации школы, образования взрослых, вдохновителем профессионального и социального становления русского учительства. Все эти направления его деятельности взаимосвязаны и нераздельны: разработка теоретико-педагогических вопросов неотделима от его общественно-педагогической деятельности, а общественная деятельность стимулировала обращение к педагогической теории. Однако несмотря на широкую популярность В. П. Вахтерова среди современников, его наследие историками педагогики специально не изучалось и только включалось в историко-педагогические обзоры<sup>1</sup>. Заметное место в историографии, посвященной В. П. Вахтерovu, занимают статьи Ф. Ф. Королева «В. П. Вахтеров – выдающийся русский педагог-демократ и крупный деятель народного образования», которая предваряет очерк жизни и творчества В. П. Вахтерова (1961), и С. Ф. Егорова «Педагогические взгляды и деятельность В. П. Вахтерова», отрывающая сборник избранных педагогических сочинений мыслителя (1987).

Отмечая общественно-педагогические заслуги В. П. Вахтерова, Ф. Ф. Королев назвал его «ярким представителем демократической ветви рус-

<sup>1</sup> Джуринский А. Н. История педагогики: уч. пособие для студентов педвузов. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.; История педагогики / под ред. А. И. Пискунова: В 2 ч. М.: ТЦ «Сфера», 1997. Ч. 1. 192 с.; 1998. Ч. 2. 304 с.; Очерки по истории педагогической мысли народов СССР (конец XIX – начало XX в.) / отв. ред. Э.Д. Днепров. М.: Педагогика, 1991. 445 с.

ской педагогики», поставив в один ряд с Н. А. Корфом, Н. Ф. Бунаковым, В. И. Водовозовым. Ведущий историк педагогики 60-х годов XX века охарактеризовал В. П. Вахтерова как «типичного народника-просветителя», «демократа-просветителя», верящего в силу и социальный успех культурно-просветительской работы. Это дало возможность оценивать работу В. П. Вахтерова как проявление «культурничества», «характерную форму либерализма в области просвещения»<sup>1</sup>.

Трудно с этим не согласиться. Для иллюстрации сошлемся на документы, которые помогут реконструировать образ В. П. Вахтерова как общественного деятеля. В НИО рукописей Российской государственной библиотеки хранятся документы (переписка, отчеты) разных лет (1898 – 1909), посвященные деятельности библиотеки имени В. П. Вахтерова, открытой в селе Новый Усад 20 декабря 1898 года Обществом распространения начального образования. Педагог принимал участие в работе этой библиотеки: в отчетах отмечается, что В. П. Вахтеров «в 1908 году пожертвовал книг на 36 рублей 10 копеек в количестве 85 экземпляров, а в 1909 году – на сумму 41 рубль в количестве 100 экземпляров» при общей численности фонда 1389 экземпляров<sup>2</sup>.

Вот вырезки из газет (коллекция Николая Порфирьевича Клишевского). «Таганрогский вестник» от 8 июня 1915 года и «Приазовский край» от 18 декабря 1918 года. Они сообщают об открытии и деятельности библиотеки имени В. П. Вахтерова в Таганроге<sup>3</sup>. Газета «Сибирские зори» (Иркутск) 26 августа 1915 года сообщала, что готовится к изданию благотворительный сборник, в который В. П. Вахтеров прислал свою статью «К вопросу о воспитании чувств». Деньги, которые предполагается выручить от продажи сборника, должны пойти «на сооружение Учительского дома в Иркутске»<sup>4</sup>.

Кто же такой Василий Порфирьевич Вахтеров? Он родился в семье консistorского сторожа в г. Сарове. Как и многим детям из духовной среды, ему была уготовлена судьба священнослужителя. Учился в Арзамасском духовном училище, затем в Нижегородской духовной семинарии. Там зародилось увлечение науками: математикой, астрономией, психологией, – а знакомство с педагогическими трудами К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова породило желание стать народным учителем. Не окончив курса, он ушел из семинарии. Этому решению противились родители – юноша ушел и из семьи. Преодолевая бедность, он закончил учительские курсы, сдал экзамен на звание народного учителя и получил назначение учителем в Василь-Сурск Нижегородской губернии. Однако первое время пришлось работать без официального документа, потому что не было денег, чтоб заплатить за его оформление.

В 1874 году В. П. Вахтеров окончил курсы при Московском учительском институте и получил назначение в одно из училищ Смоленской губернии. Шесть лет он работал учителем, а затем стал инспектором народных училищ

<sup>1</sup> Вахтерова Э. О. В. П. Вахтеров, его жизнь и работа (1853 – 1924) / ред. и вступ. статья Ф. Ф. Королева. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 308 с.

<sup>2</sup> НИО рукописей РГБ. Ф. 46. Каталог 2. Ед. хр. 20. Л. 1.

<sup>3</sup> НИО РГБ. Ф. 46. Каталог 2. Ед. хр. 21. Л. 4 – 5.

<sup>4</sup> НИО РГБ. Ф. 46. Каталог 2. Ед. хр. 26. Л. 17 – 18.

сначала в Смоленской губернии, а позже – в Москве, работал в Московском комитете грамотности, организовывал школы для взрослых, библиотеки.

Возросшая известность В. П. Вахтерова как педагога-общественника не приветствовалась официальными лицами, и Василий Порфирьевич вынужден был уйти в отставку. Однако из образования он не ушел. Опыт, знания, профессиональная зрелость сделали В. П. Вахтерова известным пропагандистом педагогических идей: он получал приглашения на учительские курсы для чтения лекций о «новой педагогике» и «предметном методе» в Хоролех Полтавской губернии, Сураже, Курске, Луге, Армавире, Симферополе, Керчи, Севастополе; был организатором Всероссийского Учительского союза, принимал активное участие в подготовке и работе различных съездов и курсов педагогов, был участником Лиги образования, редактировал журнал «Просвещение».

Долгое время В. П. Вахтеров жил и работал в Калужской губернии. Как пишут краеведы Калуги<sup>1</sup>, близ Калужско-Алексинского каньона в 25 км от Калуги, в деревне Наволоки супруги Вахтеровы купили дачу. Она должна была стать местом уединения и творческой работы. Однако задуманное не вполне реализовалось: «Калужское уездное земство построило в Наволоках земскую школу. Вахтеровы пристроили к ней на свои средства три комнаты, в которых разместили библиотеку, педагогический музей и группу дошкольников». С открытием школы в 1911 г. В. П. Вахтеров фактически стал ее руководителем и превратил ее в «одну из лучших в Калужской губернии», об опыте которой «узнала и вся Россия из доклада на Всероссийском съезде учителей». Как показывают материалы, супруги Вахтеровы вели «большую просветительскую работу». «На опытном участке при школе, на своем дачном участке Вахтеровы заложили плодово-ягодные питомники, разбили образцовые фруктовые сады. Около школы всем миром разбили ботанический сад». После 1917 года школа в Наволоках была преобразована в начальную школу второй ступени, а на базе библиотеки в 1919 г. были созданы библиотечные курсы; созданный Вахтеровыми педагогический музей был единственным в губернии.

Итак, Василий Порфирьевич Вахтеров – педагог, методист, просветитель, теоретик и практик народного образования. За свои заслуги он получил дворянское звание, чин действительного статского советника. Его имя связывают с «эволюционной педагогикой» и предметным методом обучения

Видный историк педагогики С. Ф. Егоров обратил внимание на то, что педагогическая рефлексия В. П. Вахтерова соответствовала идеалу научности того времени: представлению о назначении науки «изучать факты и явления, отыскивая в единичном общее, находя связи и зависимость между единичными явлениями и общими закономерностями»<sup>2</sup>. Именно поэтому, основываясь на собственном знании реального педагогического процесса, В. П. Вахтеров смог

<sup>1</sup> Перемена: информационно-методический журнал. – Калуга: КОИПКРО, 2008. № 2. С. 102 – 105.

<sup>2</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. и вступ. статья С. Ф. Егорова. М.: Педагогика, 1987. С. 14.

«сделать много ценных наблюдений, обобщений и выводов, обогативших многие отрасли педагогического знания, а в особенности теорию образования и обучения»<sup>1</sup>.

Исходными в его теории были положения о тождестве онтогенеза и филогенеза и большой роли в индивидуальном становлении человека его биологической природы. Педагогическая теория, которую разрабатывал В. П. Вахтеров, названа им «эволюционной педагогикой». Толчком для теоретических исследований послужило осознание того, что педагогика носит, по преимуществу, описательный характер, между тем как ее назначение – в систематизации знаний о явлениях реальности, установлении закономерных связей между ними.

Концептуальные положения своей теории В. П. Вахтеров изложил в фундаментальной работе «Основы новой педагогики». Уже из названия следует, что педагог пытался создать теорию, которая бы соответствовала требованиям времени и способствовала тем самым «прогрессу человечества».

«Краеугольной» идеей теории В. П. Вахтерова явилась идея развития. Познакомившись с трудами Ч. Дарвина и Г. Спенсера, ученый пришел к выводу, что развитие – способность к изменению – это имманентное свойство всего живого: и человека, и общественных явлений (языка, науки), и общества в целом. Следовательно, оно может быть подвергнуто всестороннему научному исследованию, в том числе педагогическому, а категория может выполнять методологическую функцию в научном познании. При ее помощи, считает теоретик, можно систематизировать все знания о человеке как существе биологическом, психологическом, социальном и его воспитании.

Придав развитию онтологическое значение, В. П. Вахтеров представил педагогику как знание о меняющемся субъекте, которое должно отвечать на вопросы, что есть развитие как природная характеристика человека; каково соотношение биологического и социально-культурного в развитии человека; каким должен быть педагогический процесс, обеспечивающий развитие ребенка.

В интерпретации В. П. Вахтерова развитие человека – это сложный процесс, в котором проявляют себя сознание и бессознательные пласты психики. В развитии отражается инстинктивное стремление человека к изменениям. Оно уходит корнями в ранние этапы эволюции человечества и базируется в области бессознательного: «Стремление к развитию, проявляющееся раньше сознательного и личного опыта, само по себе бессознательно и дано нам с первого же момента нашей жизни еще в зародышевой клетке»<sup>2</sup>. Но в то же время, согласно «современным психологическим открытиям», инстинкт вырастает на почве сознательной деятельности и являет своеобразную форму памяти. Следовательно, стремление к развитию интегрирует в себе сознательную деятельность человека и его инстинктивные проявления.

Так как стремление человека к изменчивости заложено в организме, то развитие – «главный инстинкт», присущий ему как «живому». Он выражается в инстинктах самосохранения и сохранения вида и может объяснить социальные

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. С. 14.

<sup>2</sup> Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М. : Изд-во Д. И. Сытина, 1916. С. 293.

устремления человека. Именно инстинктивное стремление человека к развитию — залог качественного развития общества, которое приведет к объединению людей на основе «труда и промышленности», науки и религии. Элементы сознательной деятельности в развитии обеспечивают способность человека совершенствоваться: «человек — активно саморазвивающаяся личность, он творец самого себя, и дело воспитания сделать это самотворчество прогрессивным»<sup>1</sup>.

Рассматривая динамические характеристики развития, В. П. Вахтеров исходит из положения о том, что индивидуальное становление человека повторяет этапы становления человечества. Направление развития — от простого к сложному и разнообразному: изначально инстинктивное стремление постепенно становится сознательным.

Все изменения в ребенке, считает В. П. Вахтеров, происходят под влиянием «организма» и среды. Характер их связи ученый описывает при помощи понятий «способности» и «потребности». Прежде всего, на развитие влияют способности человека. Их изменение В. П. Вахтеров рассматривает как количественное изменение. Динамика одной способности влечет за собой изменение других. В реальности, предупреждает В. П. Вахтеров, часто развитие одной способности происходит в ущерб другой, поэтому необходимо создавать такие условия, которые бы обеспечили поочередное влияние на способности.

Стимулом к развитию способностей педагог называет удовольствие и страдание. В. П. Вахтеров считает, что развивает деятельность, которая приносит удовольствие: в ней формируются условные рефлексy, которые лежат и в основе сложных умений. «Образование всякой связи, всякого торможения и расторможения, а равно всякий анализ, например, выделение из какой-нибудь общей картины отдельных признаков, происходит лишь постепенно и лишь только путем целесообразных упражнений»<sup>2</sup>. Важно, что развивает не любое упражнение, а то, которое дает новое, механический же повтор вырабатывает привычку. Установив связь между физиологией и психологией, В. П. Вахтеров констатирует: «функция создает орган»; а «упражнение усиливает орган»<sup>3</sup>.

Вторым основанием развития названы потребности. Они вырабатываются постепенно и сами являются результатом развития. Потребности могут быть «узкими и широкими», «устойчивыми и временными»; может быть «монопотребность» и гармоничная система потребностей, характеризующая широту личности. Так как психика ребенка отличается от психики взрослого своей неустойчивостью, потребности ребенка часто меняются. Однако при всей калейдоскопичности существуют главенствующие и второстепенные потребности, различие между которыми может проявиться очень рано.

Когда потребности определились, а способности развились, начинается поиск их гармоничного сочетания, по В. П. Вахтерову, — поиск «призвания». Это господствующее стремление человека, «не только руководящая мысль, но в

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. С. 290.

<sup>2</sup> Там же. С. 322.

<sup>3</sup> Там же. С. 72.

то же время и господствующее желание, и преобладающее чувство, и притом все вместе, потому что в нас все это обыкновенно тесно связано»<sup>1</sup>. В поисках призвания люди «ищут лучшие условия для развития, применения и выражения своих преобладающих способностей и стремлений»<sup>2</sup>. Определить призвание человек может только путем познания всех своих возможностей, поэтому именно оно ярко выражает индивидуальность человека. Выявленное призвание само становится источником развития, потому что в человеке просыпается сознательное стремление достичь совершенства. Если стремление к развитию встречает на своем пути много преград, то в человеке зарождается жажда свободы. Свобода развития, как считает В. П. Вахтеров, предполагает «подчинение низших побуждений высшим, освобождение не только от внешнего «деспотизма», но и от внутреннего – от деспотизма своих низших страстей, прихотей»<sup>3</sup>. Это и есть проявление высшей степени развития человека, для которого «свобода будет истинною основой и необходимым условием», а стеснения и принуждения – «большей частью тормозом для развития, цепями для него»<sup>4</sup>.

Идея развития породила целый ряд императивных положений. Это, прежде всего, единство сознательного и бессознательного, развития и саморазвития, которое позволяет рассматривать человека как единство биологических, психических и социальных характеристик. Инстинктивное, бессознательное основание человеческой психики указывает на то, что ребенок – «носитель драгоценного стремления к развитию», требующего к себе бережного отношения. Так как стремление человека к общности заложено как инстинкт, то и нравственность имеет свою биологическую основу. Следовательно, воспитание должно быть связано с общественной жизнью: «воспитатель в заботах о всестороннем развитии личности не должен забывать, что человек всегда был и теперь есть социальное существо, что одна из самых драгоценных способностей личности – это общественные инстинкты, и они наравне с другими требуют своего развития»<sup>5</sup>. В то же время само общество является, по мысли педагога, не целью, а средством для развития личности, формирования его индивидуальности.

Развитие есть имманентная характеристики человека, а многоуровневая природа человека делает необходимым создание условий для реализации этой характеристики. В таком аспекте развитие становится объектом педагогической деятельности. Педагогику, которая учитывала бы врожденное стремление ребенка к развитию и создавала условия для качественных изменений человека, и есть «новая педагогика». Ее цель «не в том, чтобы преобразовать ребенка во взрослого человека, сообразно с заранее данными нормами, а в том, чтобы изучить ребенка, изучить направление его стремлений к развитию, узнать его наследственные и приобретенные свойства и силы и помочь их развития, и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. С. 160.

<sup>2</sup> Там же. С. 252

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 153.

<sup>5</sup> Там же. С. 50.

<sup>6</sup> Там же. С. 139.

В разработке педагогических вопросов В. П. Вахтеров проявил себя не только как теоретик, но и как практик, методист, хорошо знакомый с реалиями школы. Он считал, что педагогический процесс только формально разделяется на воспитание и обучение, однако наиважнейшим он считал воспитание. В. П. Вахтеров различал воспитание в «широком» и в «узком» значении. В «широком» значении это совокупное влияние многих внешних факторов; в «узком» – влияние школы посредством своих предметов, правил поведения, всего своего «духа». В. П. Вахтеров описывал, прежде всего, воспитание школьное, которое в образовательном учреждении приобретало форму воспитывающего обучения. Назначение его В. П. Вахтеров видит в передаче ребенку нравственных законов, в помощи в определении призвания. Так как поиск призвания сопряжен с развивающим воздействием обучения, то, по В. П. Вахтерову, воспитание и развитие – две стороны одного процесса.

Природной основой воспитания педагог считает процессы, протекающие в головном мозге человека. Так как «специальное назначение» нервных центров, локализованных в мозге, «состоит в том, чтобы претворять наши впечатления в движения», то головной мозг – это «не только орган сознания, но в то же время и орган, управляющий движениями». Следовательно, воспитание базируется на психофизиологическом законе: «Всякое состояние сознания стремится перейти в действие, подобно тому, как всякое раздражение в рефлексе влечет за собой движение»<sup>1</sup>.

Воспитание осуществляется путем активизации главных свойств человеческого сознания. Ум, чувство и воля, – говорит В. П. Вахтеров, – это «три неразрывно связанные звена одной цепи», «три колеса, одно за другое цепляющиеся», «три силы в одном соединении», где каждая может «играть преобладающую роль», но «главенство должно принадлежать первой из этих сил – уму»<sup>2</sup>. Необходимую связь между сознанием, волевой деятельностью и эмоциональным состоянием В. П. Вахтеров обосновывает тем, что «в нашем мозгу все органы тесно и неразрывно связаны друг с другом». Главенство «ума» в этой связке педагог выводит из потребности стимулировать любой волевой акт. Эту функцию может выполнять «только чувство», но «нет никакого другого способа пробудить в себе чувства, как посредством представления, образа, идеи, а это относится к сфере ума»<sup>3</sup>.

Придав главное значение воспитанию в школе нравственности, В. П. Вахтеров оговаривает, что возможности ограничены спецификой образовательного учреждения и возрастными особенностями детей. Так как ребенок находится в школе ограниченное количество времени, учителю необходимо искать оптимальное сочетание «разумной дисциплины», «преподавания», «всего строя жизни» и «взаимодействия с семьей». Только при таком условии «можно было бы рассчитывать на поразительный результат в воспитании детей»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. С. 72 – 73.

<sup>2</sup> Там же. С. 72.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 48.



С другой стороны, ребенок школьного возраста не готов понять смысл таких понятий, как долг, ответственность. Чтобы не форсировать его возможности, учитель должен готовить почву для самовоспитания, то есть внушить ребенку веру в его силы, развить волю и ум, а главное – развить нравственное чувство. Развить его, считает В. П. Вахтеров, значит, определить направление деятельности, образ жизни человека, вооружить его «самым верным средством» честно прожить жизнь, «без вреда» для своей нравственности пройти мимо всех «прелестей и соблазнов», «искушений»; дать человеку возможность прожить жизнь, не нуждаясь «в посторонней помощи, с возможно большей пользой для ближних, для родины, для людей вообще»<sup>1</sup>. Кроме сформированного идеала основанием самовоспитания и проявлением готовности к нему является воля – умение «починять все свои поступки требованиям совести», иметь «единство и постоянство в действиях»<sup>2</sup>.

За счет чего же можно воспитывать ребенка в школе? В. П. Вахтеров считал, что «в области преподавания и дисциплины нет ни одного предмета, нет ни одной меры, ни одного явления, которые не оставляли бы каких-нибудь следов на личности ребенка, не отражались бы на его привычках, на его взглядах, его желаниях, его чувствах»<sup>3</sup>. А успех педагогического процесса обеспечивают интерес ребенка к учебным предметам, авторитет учителя, обстановка в школе. Педагог считал, что авторитет учителя должен держаться на любви и уважении со стороны детей: испытывая уважение, ребенок привыкает слушаться учителя, а потом испытывает доверие к нему. Слова учителя должны вызывать у детей сомнения: «надо, чтобы ум ученика воспринял наше требование как логически и незыблемо обоснованные, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял его. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то ваше дело проиграно»<sup>4</sup>. Поэтому в воспитании необходимо обращаться к рассудку ученика, к его чувствам, воображению и таким образом готовить «почву» для добрых внушений.

В. П. Вахтерова занимала проблема методов обучения. По его мнению, от способов учебной деятельности зависит развивающий эффект педагогического процесса.

С учетом развивающего потенциала ученый различает два метода (в иных случаях В. П. Вахтеров говорит о двух группах методов): эвристический и дидактический. Эвристический метод применяется тогда, когда «учитель имеет в виду возбудить самостоятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами»<sup>5</sup>. Дидактический метод предполагает передачу «фактов, данных и вообще материалов, которые ученикам нельзя получить путем непосредственных наблюдений»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. С. 69.

<sup>2</sup> Там же. С. 75.

<sup>3</sup> Там же. С. 47.

<sup>4</sup> Там же. С. 65.

<sup>5</sup> Там же. С. 148.

<sup>6</sup> Там же. С. 149.

Методы не противоречат друг другу: в практике они должны «перетекать» один в другой и дополнять друг друга. «Оба метода уместны при изучении одного и того же предмета, но «всякому овощу свое время», и надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой»<sup>1</sup>. Например, дидактический метод хорош при закреплении полученного материала, когда надо запомнить большое количество фактов. Эвристический метод позволяет организовать опыт ребенка, приобрести знания в исследовательской деятельности. Он требует от учителя больших знаний по предмету, умений в организации исследовательской работы детей, актуализации их знаний, «их сил и способностей», «а главное, – большей любви к детям, потому что без этой любви ничто не заставит учителя из двух методов предпочесть тот, который требует от учителя большей подготовки»<sup>2</sup>.

В. П. Вахтеров не сомневался в том, что учитель должен уметь пользоваться разными методами и комбинировать их, чтобы обеспечивать гармоничное развитие детей: «пластичность человеческого мозга имеет пределы. Одно знание, если оно заполнило весь мозг, служит помехой для другого, как одно укorenившееся растение мешает на том же месте расти другому»<sup>3</sup>.

В. П. Вахтеров разработал метод, который назвал «предметным». Введя новое понятие, педагог расширил значение термина «метод» и назвал так целостную дидактическую единицу, осуществление которой предполагает использование ряда взаимосвязанных способов деятельности. Организующими элементами «предметного метода» могут быть «все явления природы и все предметы, необходимые в жизненном быту», знакомство с которым проводится путем наблюдения, исследования, манипуляции; собранные факты интерпретируются, анализируются и делаются выводы, создающие основу знания.

Последовательность применения предметного метода такова: прежде чем приступить к наблюдению, учитель должен провести беседу, определить задачу, помочь детям составить план наблюдений, опытов. «В этой беседе ученики не должны играть пассивную роль», их деятельность должна быть как бы «мыслительный опыт» под руководством учителя<sup>4</sup>. Центральное место в реализации метода занимает наблюдение, так как «без ясного ознакомления с видимыми и осязаемыми свойствами предметов наши понятия и выводы будут ошибочны, наши действия – ложны»<sup>5</sup>. В процессе наблюдения учитель должен приучать детей постоянно спрашивать себя, верно ли ведется наблюдение, полно ли оно; не мешают ли какие-либо факторы (предвзятость, заинтересованность) выводам; правильно ли рассуждение, которое привело к выводу?

Достоинства предметного метода В.П. Вахтеров видит в том, что он полностью реализует психологический механизм приобретения знаний: раздражение нервных окончаний действующими на них предметами и явлениями окружающего мира, ощущения, ассоциация, синтез старых сведений с новыми впечатления-

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. С. 150.

<sup>2</sup> Там же. С. 159.

<sup>3</sup> Там же. С. 155.

<sup>4</sup> Там же. С. 290.

<sup>5</sup> Там же. С. 275.

ми, рождение нового образа – и поэтому соответствует природе ребенка. Его дидактические характеристики позволяют сокращать время на объяснение, поскольку вся работа выполняется ребенком самостоятельно, обеспечивать легкость восприятия детьми новых сведений, «точных и определенных», формировать новые понятия, представления, впечатления и ощущения, порождает ясные образы. Предметный метод развивает наблюдательность, которая играет большую роль в жизни, повышает уверенность ребенка в своих знаниях и способствует воспитанию любви к исследованию, добросовестного отношения к делу, терпения, целеустремленности, внимания, памяти и т.д. В целом же «предметный урок в начальной школе и опыт в лаборатории ученого – это две крайние точки в одной и той же работе»<sup>1</sup>.

Итак, В. П. Вахтеров разрабатывал педагогическую теорию, опираясь на естественнонаучные представления о человеке. Согласно этим представлениям, человек, взятый в каждый момент филогенеза, являет собой результат развития природных характеристик. Изменяясь от простого к сложному, он проходит в своем индивидуальном становлении все этапы онтогенеза, в результате чего его биологические черты обретают индивидуальное выражение, качественно меняются психические структуры – способности и потребности; формируются представления о самом себе и своем предназначении. Все эти изменения протекают под воздействием внешних (социальных) и внутренних (физиологических и психологических) факторов. Иными словами, развиваясь как представитель биологического вида, человек одновременно социализируется. Сущностью его развития является постепенное подчинение инстинктивных проявлений сознанию. По мнению В. П. Вахтерова, проявлением высшей степени развития человека является определение им своего призвания, воплощающего представления о мире и собственном месте в нем, ценностные приоритеты, определяющего «стратегию жизни».

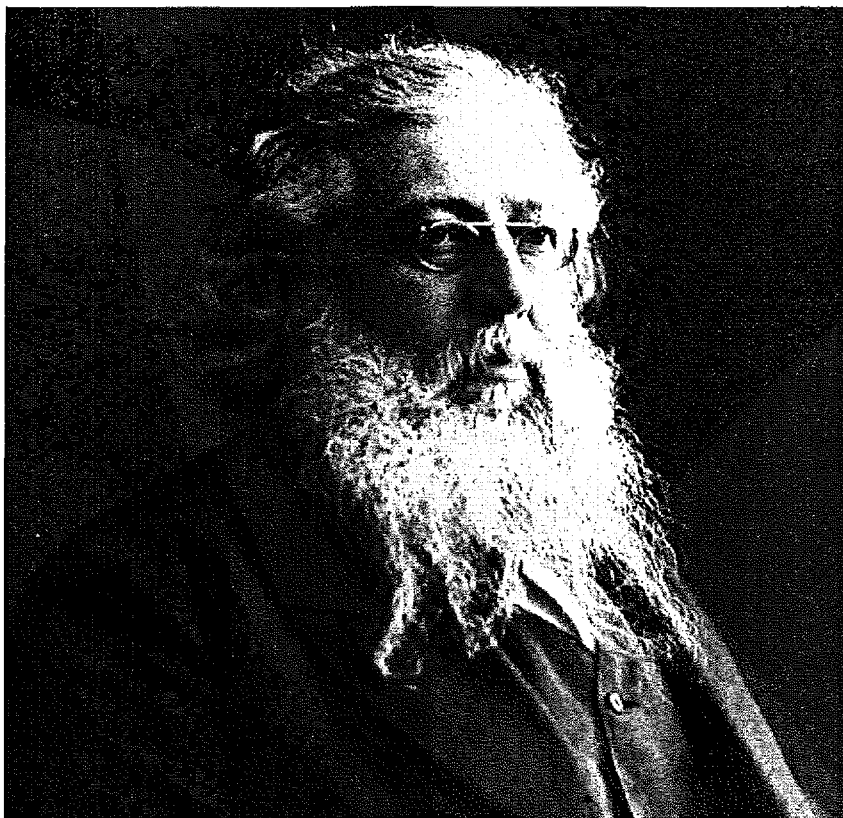
Исходя из этого, педагогический процесс – это помощь ребенку в его саморазвитии и самовоспитании. Ведущим видом деятельности в образовательном учреждении он называл обучение, способствующее развитию ребенка и его самоопределению (поиск призвания). Ключевой проблемой развивающего и воспитывающего обучения в теории В. П. Вахтерова была проблема методов. Педагог пропагандировал способ организации учебного процесса, который бы удовлетворял естественную любознательность ребенка, стимулировал его познавательную активность, научал приемам самостоятельной исследовательской деятельности, формировал образовательные потребности. Этот способ был назван предметным, так как ядро его составляла работа с реальным предметом или явлением.

Свою теорию, выстроенную на идее развития, В. П. Вахтеров назвал эволюционной, или новой педагогикой, подчеркнув и ее антропологические основания, и принципиальное отличие от концепций, обосновывающих педагогический процесс, направленный на передачу знаний.

---

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. С. 271.

## Николай Владимирович Чехов: просветитель народа



Николай Владимирович Чехов (15 (27). 06.1865 – 08.11.1947) – профессор (1923), доктор педагогических наук (1940), заслуженный деятель науки РСФСР (1940), действительный член АПН РСФСР (1944), педагог-методист, земский деятель, активист общественно-педагогического движения, издатель педагогического журнала... Простой перечень статусных характеристик Н.В. Чехова говорит о заслугах педагога перед российским образованием, о высокой степени социальной активности этого человека. И все-таки в истории педагогики нет исследований, которые представили бы его деятельность полно и всесторонне. Сегодня мы располагаем короткими справками энциклопедических словарей и реконструкцией жизни Н. В. Чехова, которую предприняла М. В. Седельникова<sup>1</sup>.

Что же нам известно о Н. В. Чехове?

...Родился 15 (27) июня 1865 года в Петербурге в семье врача-психиатра, умер 8 ноября 1947 года Москве. В 1884 году окончил гимназию и поступил в Петербургский университет на историко-филологический факультет, который окончил в 1888 году по двум отделениям – славянскому и историческому – и сразу же поступил в Археологический институт.

В студенческую пору произошло знакомство Н. В. Чехова с народничеством, началась его общественно-просветительская работа: он работал в «Посреднике», в Петербургском Комитете грамотности при Вольном экономическом обществе.

---

<sup>1</sup> Седельникова М. В. Чехов – видный деятель народного просвещения. М. : Учпедгиз, 1960. 172 с.

О комитетах грамотности надо сказать отдельно. Это были общественные организации, созданные российской интеллигенцией сначала в Москве (1845), потом в Петербурге (1861) для просвещения народа. Позже по аналогии создавались общественно-просветительские организации по всей стране. По оценкам историков педагогики<sup>1</sup>, общественные организации просветительской направленности сыграли большую роль в осуществлении начального образования в России. Петербургский комитет грамотности, в котором работал Н. В. Чехов, инициировал создание народных библиотек, подготовку педагогов для сельских школ, сбор средств для нуждающихся и др.

В 1890 году началась практическая педагогическая деятельность Н. В. Чехова: он уехал в г. Богородск Тульской губернии, где работал заведующим хозяйственной частью земских училищ в Богородском уезде. Благодаря ему за 8 лет работы в Богородске количество земских школ увеличилось с 35 до 90<sup>2</sup>.

В тот же период Н. В. Чехов активно занимался методической работой: пропагандировал новые методы обучения грамоте – буквенно-звукового вместо буквослагательного, – доказывал значимость наглядного обучения для умственного развития детей (предметный метод обучения).

Характеризуя педагогическую деятельность Н. В. Чехова богородского периода, М. В. Седельникова пишет: «Чехов требовал от учителей глубокого уважения к личности каждого ребенка, горячо протестуя против формального и бездушного отношения к своим воспитанникам. Он считал, что образование неотделимо от воспитания, что в детях нужно пробуждать интерес к учению, к чтению книг, к окружающей их жизни, но при этом учитель должен предоставлять детям как можно больше свободы в их творческой самостоятельности, которая должна быть органически связана с приобретенными в школе знаниями»<sup>3</sup>. «Горячо протестуя против применения в школе физических мер воздействия на детей, как не отвечающих воспитательным задачам школы, Чехов требовал, чтобы в основе мер воздействия на детей лежали любовь к детям и уважение к их человеческому достоинству»<sup>4</sup>.

В 1897 году Н. В. Чехов переезжает в Екатеринослав (Днепропетровск), получив назначение заведующим двухклассным училищем при станции Екатеринослав и одновременно – инспектирование всех двухклассных училищ железной дороги. «Училище, которым непосредственно заведовал Чехов, отличалось как прогрессивным характером преподавания, так и высоким уровнем организации воспитательной работы, в частности, в нем была попытка связи обучения с физическим трудом»<sup>5</sup>.

Принял Н. В. Чехов училище, представляющее собой повышенную народную школу с 5-летним образованием, и реформировал ее в 6-летнюю

<sup>1</sup> Михайлова М. В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX в. : дис. ... канд. пед. наук. М., 1968.

<sup>2</sup> См.: Седельникова М. В. Указ. соч.

<sup>3</sup> Там же. С. 30.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 42.

общеобразовательную школу с правами частных школ, что давало ему возможность проводить различные преобразования. Так, в учебный план вводились новые дисциплины, обеспечивавшие воспитательную направленность учебного процесса; в училище осуществлялась «культурная работа», проводились экскурсии, массовые праздники, на которых у учащихся вырабатывалась привычка «культурного поведения». Одним из нововведений Н. В. Чехова была подготовка ребят к профессии железнодорожника. Для этого вводились обязательные занятия по труду, которые, имея профессиональную направленность, сохраняли связь с общеобразовательными дисциплинами, прежде всего с русским языком и арифметикой, которые Н. В. Чехов располагал в основе общего образования.

Изменения, произошедшие в училище, были настолько заметными, что его достижения экспонировались в 1896 году в Нижнем Новгороде, а в 1900 году – на Всемирной выставке в Париже.

В 1902 году Н. В. Чехов уехал из Екатеринослава. В период с 1902 по 1917 год он работал в Твери, Петербурге, Москве... Заявил себя как методист, издатель, организатор общественного педагогического движения, преподаватель педагогики. Все направления деятельности Н. В. Чехова представляли собой неразрывную связь, когда одно направление дополняет другое.

Пожалуй, основной в то время была общественная работа.

В годы первой русской революции Н. В. Чехов участвует в движении за создание Союза учителей, за демократизацию и гуманизацию школы, а на Первом Всероссийском съезде союза учителей (апрель 1905 года) Н. В. Чехов был избран в Бюро. Он ведет различную общественную работу преимущественно в рамках Всероссийского учительского союза (1905 – 1908). В 1908 году им организованы Общество содействия дошкольному воспитанию, детские сады для детей рабочих при клубе «Знание». Он сотрудничает с журналами «Вопросы воспитания», «Русская школа», редактирует журнал «Учитель»; сотрудничает с книгоиздательством И. Д. Сытина (помощник редактора книг для народа и детского чтения). Пишет рассказы для журнала «Друг детей».

Свои методические интересы Н. В. Чехов воплощает в журнале «Наглядное обучение», который начинает издавать в эти годы в Москве.

В 1906 году он переезжает в Петербург для преподавания в учительской семинарии, организует учительские общественные курсы, с 1910 года – председатель совета Московских женских педагогических курсов им. Д. И. Тихомирова.

В годы гражданской войны и послевоенной разрухи Н. В. Чехов работал в Воронеже, преподавал на педагогическом факультете Воронежского университета, созданном в 1921 году. Н. В. Чехов, наряду с К. Н. Вентцелем, П. Ф. Каптеревым, внес большой вклад в развитие воронежской дидактической школы. Она возникла при педагогическом факультете университета, где в годы гражданской войны собрались известные педагоги и ученые: К. К. Сент-Илер – биолог, декан педагогического факультета; В. Э. Регель – историк, ректор университета; А. Н. Ясинский – историк педагогики; П. Ф. Каптерев – педагог с энциклопедическими взглядами.

После гражданской войны Н. В. Чехов работал в Наркомпросе в качестве члена коллегии отдела единой школы. Заведовал опытно-показательными учреждениями Наркомпроса; с 1927 года он – зав. школьным отделом, член коллегии Главсоцвоса. С 1923 года он стал работать в различных вузах Москвы, преподавая методику русского языка, школоведение; сотрудничает с научными учреждениями. В 1944 году Н. В. Чехов был избран действительным членом Академии педагогических наук РСФСР.

Как видим, общественная деятельность Н.В. Чехова всегда имела педагогическую направленность; он проявил себя как энтузиаст народного образования, сторонник общего бесплатного светского образования. Именно эта особенность деятельности Н. В. Чехова отмечена в истории педагогики советского периода, характеризующей педагога как активного организатора общественно-педагогического движения конца XIX – начала XX в., борца за гражданские и профессиональные права учительства, как «учителя учителей», чья личность безусловно оказывала положительное влияние на «постановку учебной работы в народных школах».

Какую мысль нес Н. В. Чехов учителям?

В педагогическом контексте эпохи его педагогическая концепция воспринимается как близкая к свободному воспитанию. Педагогические позиции Н. В. Чехова базировались на этических принципах: глубоком уважении к человеку, любви к детям, не допускающей попрашки их достоинства, признании ценности каждой личности. В свете этих идей педагогический процесс перестает быть средством трансляции научных знаний, он выполняет воспитательную роль, а обучение становится обучением воспитывающим. Синтез воспитывающей и обучающей функций важен потому, считал Н. В. Чехов, что обучение начинается в определенный период жизни ребенка, а воспитание длится от рождения до полного завершения становления личности; обучение – организованное развитие, а воспитание – «усовершенствование» и «самоусовершенствование» человека.

Воспитание осуществляют семья, школа, общество. Они в своем преднамеренном и непреднамеренном влиянии актуализируют исторически сложившиеся педагогические и культурные традиции. Как феномен, имеющий историческое значение, воспитание – это процесс, сущность которого во взаимодействии воспитателя и воспитанников. Как бы оно ни протекало, надо, настаивает Н. В. Чехов, чтобы ребенок постоянно чувствовал заботу о себе, интерес к своей жизни, чтобы был уверен, что никто лучше матери или воспитателя не поймет его, никто скорее и лучше не поможет ему в затруднении или беде.

Проблема, которая привлекала внимание педагога на протяжении многих лет, – возможность гуманизации педагогического процесса. Решение этой проблемы Н. В. Чехов пытался нащупать и в своей практической работе, и в своих теоретических изысканиях, направляя внимание на поиск соответствующего устройства школы и метода обучения. Концепцию новой школы, назван-

ной им свободной школой, Н. В. Чехов изложил в двух работах: «Организация и задачи начальной школы»<sup>1</sup> и «Свободная школа»<sup>2</sup>.

Цель новой школы Н. В. Чехов видит в том, чтобы развивать в детях стремление к умственному, нравственному и физическому совершенствованию, чтобы дать детям возможность непрерывно и самостоятельно продолжать это совершенствование, т.е. открыть путь к самовоспитанию через обучение. При этом долг школы – содействовать развитию личных особенностей и индивидуальных стремлений каждого ребенка.

Школа, по мысли Н. В. Чехова – это лаборатория, музей, библиотека, а учитель – заведующее этим учреждением, всегда готовый помочь «посетителям» (ученикам), в производстве опытов, при рассмотрении предметов музея, при выборе книг. Этот руководитель может превратиться в лектора для изложения ученикам руководящих начал в той или другой области деятельности или ознакомления их с методами изучения той или иной науки.

Способ обучения, неотделимого, как считает Н. В. Чехов, от воспитания, должен быть таким, какой способствует выработке учеником своего метода анализа действительности и поиска научной истины или этической позиции, создавая для этого свободного выбора между «злом и добром» и «всеми лучшими идеями и идеалами нашего века»<sup>3</sup>.

Весь познавательный материал, предлагаемый детям в школе, должен, по мнению Н. В. Чехова, быть отобран с точки зрения его ценности для развития познавательных способностей ребенка, направленных как на постижение внешнего мира, так и на постижение и совершенствования себя.

Стремление «приблизить» обучение к ребенку побудило Н. В. Чехова искать метод обучения, соответствующий природе познавательного процесса и природе ребенка.

Таким Н. В. Чехов признавал наглядный предметный метод. Схема действий при реализации предметного метода, разработанного Н. В. Чеховым, такова: демонстрация предмета, восприятие его ребенком, всестороннее возбуждение умственных способностей детей, влекущее за собой активную переработку познанного материала. Предметный метод дал название типу урока, разработанному Н. В. Чеховым, – предметному уроку. В центре его находится определенный предмет окружающей действительности, изучавшийся «комплексно», а главным моментом урока была бы систематизация известных ребенку фактов. В 1907 – 1908 годах, будучи в Москве, Н. В. Чехов издавал журнал «Наглядное обучение», пропагандируя на его страницах активное, деятельностное обучение. В интерпретации Н. В. Чехова понятие «наглядное обучение» было значительно шире, чем принцип наглядности классической дидактики: под ним понимался процесс, сводящийся к активному восприятию, самостоятельной переработке и творческому воспроизводству полученных знаний.

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 21. Оп. 1. Ед. хр. 73.

<sup>2</sup> Чехов Н. В. Свободная школа: опыт организации средней школы нового типа. М., 1907. 37 с.

<sup>3</sup> Там же. С. 35.



Еще в Екатеринославле Н. В. Чехов убедился в воспитывающих и развивающих возможностях физического труда. Педагог считал, что это не только средство подготовки ребенка к будущей профессиональной деятельности, но, прежде всего, элемент наглядности, средство систематизации и активной переработки учебного материала, фактор, стимулирующий осознанное учение.

Основаниями новой школы Н. В. Чехов называет свободу обучения, сознательное усвоение сообщаемых знаний, гибкость и подвижность программы, отсутствие обязательных экзаменов, программ и административно-педагогического руководства. Аргументируя свою позицию, Н. В. Чехов напоминает о цели школы и утверждает, что школа не должна нивелировать всех приходящих в нее детей под одну мерку, а, напротив, развивать их индивидуальные стремления. Поэтому весь план школы должен меняться в направлении удовлетворения потребностей детей соответственно уже сознанным и проявившимся их желаниям и стремлениям.

Постоянное подчеркивание Н. В. Чеховым осознанности обучения позволяет признать его важнейшим педагогическим принципом, с реализацией которого связывается возможность гуманизации школы. Осознанность в приобретении знаний, как считает Н. В. Чехов, влечет за собой свободу выбора занятий и поведения, «свободу в обучении». Свобода в обучении предполагает свободу учителя и ученика одинаково, устранение всех видов принуждения к учению, начиная с отметок, наказаний и наград. Ученик должен иметь право не идти в школу, уйти с урока, который ему надоело слушать; не слушать учителя, если ему неинтересно. Однако его свобода кончается там, где начинается свобода его соседа и учителя, которую он должен уважать так же, как уважают его свободу. Только при этом условии все знания, приобретаемые в школе, будут восприниматься учениками не только свободно, но и вполне охотно, «в силу единственно правильного побуждения, интереса к ним»<sup>1</sup>.

Итак, ограничивая сферу воспитательного воздействия. Н. В. Чехов делал предметом своего внимания один вид деятельности детей – познание, не посягая на организацию жизнедеятельности, но пытаясь осуществить воспитание и развитие посредством обучения. Он не ставил перед педагогическим процессом цели достижения идеала, а исходил в формировании ее из реальных потребностей развивающегося ребенка, ориентируясь на представления об идеале.

Рассуждая о свободе в обучении – очень популярном в начале XX века педагогическом принципе. – Н. В. Чехов ограничивал ее рамками ролевых функций и описывал свободу учителя и ученика как право на свободный выбор поведения.

Осознанная Н. В. Чеховым необходимость скоординировать требования социума и требования детской индивидуальности сформировала убеждение, что школа и педагогический процесс должны быть свободными, т.е. существовать без принуждения, гуманными, индивидуализированными,

Работая долгое время «в глубинке», учась педагогическому мастерству у народных учителей. Н. В. Чехов интуитивно подошел к разрешению «вечных»

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 21. Оп. 1. Ед. хр. 325. Л. 3.

вопросов дидактики, над которыми думали все дидакты того времени, ищущие пути гуманизации обучения.

Практическая работа Н. В. Чехова проявляет еще одну важную особенность педагогики начала XX в. в целом и свободного воспитания в частности. Всей педагогике было свойственно стремление преодолеть схоластику и рутину, что активизировало поиски новых форм обучения, приведшие к созданию частных школ (широко был известен опыт М. А. Чеховой и г-жи Адлер), новых ведомственных учреждений (например, Тенишевского училища в Петербурге), принципиально отличающихся от школ государственных.

Мы коротко рассказали о Николае Владимировиче Чехове. Даже скудная справка дает возможность понять, насколько это был одаренный человек. Нам он интересен еще и как «образ эпохи»: в личности и деятельности Н. В. Чехова нашли выражение тенденции времени, тех реформ, которыми была ознаменована педагогика рубежа XIX и XX веков.

Однако деятельность Н. В. Чехова интересна не только сама по себе. Она наглядно демонстрирует связь с контекстом, в котором разворачивалась. Это индивидуальное проявление общих тенденций. Масштаб общего в данном случае можно дифференцировать по уровням и «вписать» опыт Н. В. Чехова в пространство российской педагогики рубежа XIX и XX веков. Об этой связи мы уже упоминали, конкретизируем ее.

Самым популярным явлением в начале XX века в России было течение свободного воспитания. В пределах течения свободного воспитания нашли место педагогические концепции и практический опыт, разный по степени выраженности главных идей. Наиболее известны достижения К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, И. И. Горбунова-Посадова.

Обобщая воззрения идеологов и теоретиков свободного воспитания, можно выделить известный инвариант педагогических идей и положений.

Педагогический процесс оформляется в целостность благодаря цели, в качестве которой выступает идеал личности. Идеал определяет параметры педагогического процесса даже тогда, когда он является не целью, а только ориентиром для педагога.

Целью педагогического процесса идеал становится только тогда, когда он принят и адаптирован личностью, осознанное несоответствие ее идеалу представляется силой, стимулирующей самосовершенствование личности.

В пределах педагогического процесса все участники бифункциональны, но в разной степени объектны и субъектны. Взрослый всегда активный помогающий субъект, а ребенок всегда самостоятельный субъект. В то же время они спонтанно готовы к восприятию воздействия со стороны других субъектов и к самоусовершенствованию как в пределах своей социальной роли, так и вне ее. Формой организаций субъектов педагогического процесса признается сообщество.

Условием и средством воспитания является деятельность, расширяющаяся до размеров жизнедеятельности. Основными элементами ее выступают труд, общение (отношение), творчество. Педагогический процесс при-

равняется к процессу совместного проживания жизни, а воспитательное воздействие взрослых на детей – к помощи в систематизации жизненных впечатлений.

Основной характеристикой педагогического процесса является признание свободы как возможности выбора ребенком форм своей деятельности и характера отношения при отсутствии внешнего насилия одного (одних) субъекта над другим (другими).

Свобода в воспитании подкрепляется принципом природосообразности. Он проявляется в признании природы ребенка главным ориентиром педагогического процесса. Природосообразность воспитания проявляется в культивации и стимулировании спонтанных духовных сил ребенка.

Еще один принцип воспитания – активность. Он пронизывает все элементы свободного воспитания и определяет его качественные характеристики. Функции воспитателя и воспитанника уравниваются и оба становятся как воспринимающими объектами, так и активными субъектами, а воспитание сводится к самовоспитанию. Значение воспитания как воздействия на личность извне почти утрачивается, но все-таки сохраняется, т.к. процесс воспитания протекает в условиях объективно существующих отношений. Процесс воспитания приобретает характер активного взаимодействия, т.к. он осуществляется в деятельности, имеющей самые разнообразные формы и становящейся организованной жизнедеятельностью. Как организованный процесс, воспитание должно опираться на спонтанную активность своих субъектов и стимулировать ее проявление, тем самым способствовать активному саморазвитию личности. Таким образом, самовоспитание одновременно явится и саморазвитием.

Следующий признак – индивидуализация педагогического процесса. Воспитание, имея дело с личностью неповторимой, должно представлять собой гибкую систему, способную удовлетворить потребности и интересы каждой личности, вступающей в этот процесс. Взрослые призваны служить детской индивидуальности и способствовать ее совершенствованию.

Важнейшей характеристикой педагогического процесса является также педоцентризм. Он требует особой структуры воспитательно-образовательного учреждения, выстраивания его «от ребенка», занимающего центр воспитательной системы.

Теория свободного воспитания, оперируя педагогическими универсалиями, заполняла их специфическими смыслами.

Под воспитанием понимался спонтанный и организованный процесс самотворчества личности и формирования ею (или усвоения) этического закона. Самотворчество предполагало и включало в себя развитие как совершенствование природы и индивидуальности, осуществляемое в процессе проживания жизни (воспитания) и усвоения опыта человечества (обучения). Установление иерархических отношений между структурными элементами – воспитанием, обучением и развитием – показывает, что обучение в теории свободного воспитания представлялось средством образования и воспитания, воспитание как выработка нравственных норм – одна сторона целостного развития личности, а

воспитание в его «широком значении», используемом в теории свободного воспитания, понималось как организованное саморазвитие личности.

В педагогике начала XX в. для обозначения целостного процесса, организованного с целью воспитания, развития и обучения ребенка, использовалось понятие «педагогический процесс». Теоретики свободного воспитания им не пользовались, а говорили о воспитании, включающем, как это отмечено, обучение и развитие.

Процесс свободного воспитания обладал еще одним параметром – творчеством, которое понималось как гибкость методов, приемов, механизма воспитания в соответствии с индивидуальностью ребенка и изменениями внешней среды. К творчеству в теории свободного воспитания относилось и самовоспитание личности, поэтому отсюда творческий характер педагогического процесса.

Что же объединяло творчество Н. В. Чехова со свободным воспитанием? В чем он не соглашался с другими сторонниками свободного воспитания?

Н. В. Чехов, как и другие сторонники свободного воспитания, искал пути формирования и развития активной личности, способной к самостоятельному осознанному саморазвитию и самоусовершенствованию, т.е. обладающей способностью к «самотворчеству» (К. Н. Вентцель). Однако он не посягал на организацию жизнедеятельности ребенка, как это предлагал К. Н. Вентцель, и не связывал цель педагогического процесса с достижением идеала, соотнося ее с необходимостью реальных потребностей развивающегося ребенка.

Говоря об индивидуализации процесса обучения, Н. В. Чехов был далек от педоцентризма. Рассуждая о свободе в обучении, он ограничивал ее рамками ролевых функций и описывал свободу учителя и ученика как право на свободный выбор поведения.

Признавая важную роль физического труда в обучении, Н. В. Чехов рассматривал его как средство обучения, систематизирующее знания детей и стимулирующее их познание, в то время как для К. Н. Вентцеля труд приобретал методологическое значение в организации жизнедеятельности детей.

Осознанная Н. В. Чеховым необходимость скоординировать требования социума и требования детской индивидуальности сформировала убеждение, что школа и педагогический процесс должны быть свободными, т.е. существовать без принуждения, гуманными, индивидуализированными, гибкими, развивать ребенка на основе его активности.

Выбранный педагогом предмет рассмотрения и реформации – обучение – выявляет еще одну возможность применения идей свободного воспитания и вариативность их воплощения.

Завершая разговор о Николае Владимировиче Чехова, еще раз обратим внимание на то, что это был человек необыкновенной социальной активности; вся его деятельность была посвящена созданию в России доступного образования, гуманизации процесса обучения.



Утопии спасали мир. Без них человечество не вылезло бы из свиного хлева, перетопталось бы в нем, перегрызло бы друг друга. Утопии – это открытие того высшего, что заключено в потенциале, в возможности, в человеке, в обществе, в человечестве.

*И. И. Горбунов-Посадов*

Вряд ли можно найти еще такого человека, как Иван Иванович Горбунов-Посадов (4[16].04.1864 – 12.02.1940), который, не будучи педагогом, так много сделал бы для педагогики и образования. Он вошел в историю русской культуры рубежа XIX–XX веков как яркий публицист, общественный деятель. Жизнь И. И. Горбунова-Посадова – это путь постоянного служения идеалу просвещения в широком смысле слова.

Роль И. И. Горбунова-Посадова в педагогике определяло разнообразие его деятельности. Он был, прежде всего, пропагандистом взглядов своих единомышленников и координатором их усилий, направленных на поиск путей воплощения педагогического идеала в жизнь. Этой работе он посвятил весь свой пыл и талант, возглавив работу журнала «Свободное воспитание», в котором не только публиковал информацию о педагогических инновациях, но и убеждал своих читателей в необходимости реформы школы на началах свободного воспитания, организовывал их в сообщество коллег.

И. И. Горбунов-Посадов не был педагогом в собственном смысле этого слова. Он не оставил теоретических статей, не участвовал в практической педагогической деятельности. Он был педагогом-общественником: общественным деятелем, активным сторонником определенной педагогической концепции.

Откровения И. И. Горбунова-Посадова, публицистические по содержанию и стилю, имеют немало замечаний, позволяющих восстановить педагогические позиции автора, видение им перспектив развития педагогического дела в масштабах «цивилизованного человечества» (И. И. Горбунов-Посадов не связывал свои социальные и педагогические идеалы с этносом и социумом определенной исторической общности и стоял на позициях солидарности и интернационализма).

Сведения о нем сохранились скудные. Из энциклопедии в энциклопедию, из справочника в справочник переходят одни и те же факты. Писатель, редактор, издатель, просветитель. Сын инженера-механика. Родился в посаде Колпино (отсюда псевдоним – Посадов), близ Петербурга. С 1884 стал последователем идей Л. Н. Толстого. С 1885 – сотрудник, с 1897 – бессменный руководитель основанного Толстым издательства «Посредник», выпускавшего книги «главным образом для народного чтения и самообразования, в которых пропагандировались идеи Толстого. Популярен был его букварь «Азбука-картинка...» (1889); ...составитель многочисленных сборников рассказов, стихов, притч и др. Писал стихи. Выпускал журнал для детей «Маяк», журнал «Свободное воспитание»....<sup>1</sup>

Самая обширная справка о И. И. Горбунове-Посадове из числа имеющихся в справочной литературе составлена М. В. Михайловой и помещена в Российской педагогической энциклопедии (1993). Приведем ее полностью: «Горбунов-Посадов (наст. фам. – Горбунов) Иван Иванович [4(16).4.1864, Колпино, – 12.2.1940, Москва], русский просветитель, издатель, педагог, последователь Л. Н. Толстого. С 1885 сотрудник, а с 1897 – 1925 редактор издательства «Посредник», выпускавшего книги гл. образом для народного чтения по различным отраслям знания и для самообразования («Сельский и деревенский календарь», 1893 – 1917, выходил и под другими названиями; серия «Деревенское хозяйство и деревенская жизнь» и др.). Большое внимание И. И. Горбунов-Посадов уделял изданию детской литературы: популярная серия «Библиотека для детей и юношества» (с 1898), сборники «Малым ребятам» (выпуски 1 – 25) и «Для маленьких» с рисунками известной художницы Е. М. Бем. Широкое распространение получили его «Азбука-картинка с подвижными разрезными буквами» (в соавторстве с Я. Е. Егоровым, 1894; 1917 (19-е издание) и составленные им (при участии Е. Е. Горбуновой-Посадовой, Егорова и Луьянской) книги для чтения в школе и дома «Красное солнышко» (1892, последнее издание в 1923), «Ясная звёздочка» (1894; 1923 – 21-е издание), «Золотые колосья» (1900; 1916 – 17-е издание), географическая хрестоматия «Кругом света» (части 1 – 2, 1901 – 08; ч. 1 – в 1914 – 8-е издание). В 1909 – 1918 издавал журнал

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. // Большая биографическая библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusinst.ru>; <http://dic.academic.ru>. Дата обращения 04.02.2016.

для детей «Маяк». Под редакцией Горбунова-Посадова выпускались обширная справочная литература для детей, методические руководства для учителей по языку, математике, географии, рисованию, ручному труду.

Под влиянием идей Л. Н. Толстого Горбунов-Посадов стал активным сторонником теории *свободного воспитания*. С 1904 совместно с К. Н. Вентцелем, М. М. Клечковским и др. участвовал в работе отделения по вопросам семейного воспитания Педагогического общества при Московском университете, издавал серию «Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей», включавшую оригинальную и переводную педагогическую литературу. В 1907 – 1918 редактор радикального педагогического журнала «Свободное воспитание», со страниц которого, по словам сотрудничавшей в нём Н. К. Крупской, громко прозвучал «голос протеста против игнорирования потребностей, переживаний, интересов ребёнка»<sup>1</sup>.

Итак, что же отмечается всеми биографами? Литератор, издатель, редактор, просветитель, сторонник и последователь идей Л. Н. Толстого.

Не беремся с полнотой, достойной памяти Ивана Ивановича, описать все аспекты его кипучей деятельности и остановимся только на его педагогических взглядах, совершая экскурсы в другие области ровно настолько, насколько это нужно для понимания педагогических взглядов этого человека.

Известно, что свою общественную деятельность И. И. Горбунов-Посадов начал как литератор гаршиновского стиля. Вот одно из ярких его стихотворений.

#### Друзья добра (1893)

Все на ноги, кому свет дорог, тьма страшна,  
Все на ноги, в ком совесть не разбита,  
В ком к истине любовь свободна и сильна,  
И страхом за себя сознание не убито.

Друзья добра, не бойтесь ни штыков,  
Ни виселиц, ни бомб, ни пыток, ни глумлений:  
Внимая правде высших слов,  
Палач отступится от крови и мучений.

Тюрьма раскроется под братскою рукой,  
И выпустит измученных на волю,  
Жизнь новая, иди! Неси скорей с собой  
Рабам свободную и радостную долю<sup>2</sup>.

Как видим, стихотворение написано в традициях демократической литературы и развивает тему самопожертвования личности, посвятившей себя слу-

<sup>1</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия. Т. 1. С. 219.

<sup>2</sup> Сорок лет служения людям: сб. статей / под ред. Н. И. Гусева, М. В. Муратова. М., 1925. С. 101.

жению идеалу. Лирический герой исполнен решимости идти на «виселицы» и «глумления» ради «радостной доли» бывших рабов.

Не останавливаясь на разборе эстетических достоинств произведения, отнесемся к нему как к художественной иллюстрации переживаний самого И. И. Горбунова-Посадова. В стихотворении живут и переплетаются, усиливая друг друга, два чувства: готовность к самоотдаче вплоть до самопожертвования и вера в победу добра. Самопожертвование свершается ради «рабов» и их «свободной и радостной доли». Готовность к самопожертвованию определяется «любовью к истине», «совестью», альтруизмом – и «страхом за себя сознание не убито»...Смыслонесущими понятиями в стихотворении выступают свет – тьма, совесть, любовь, правда, братство, свобода, радость. Это атрибуты социального и этического идеала, к утверждению которого стремился И. И. Горбунов-Посадов всю жизнь, что стало делом его жизни и за что он считал себя ответственным.

Теми же настроениями отмечена и его проза (главным образом короткие рассказы и притчи): «Милосердные звери» (М., 1896), «Белый гость. Сборник притч и рассказов» (М., 1900), «Порука и др. рассказы» (М., 1902), «Дочь китайского вельможи и др. рассказы» (М., 1903), очерки «Освободители черных рабов» (М., 1910)<sup>1</sup>.

Переходу И. И. Горбунова-Посадова от созерцательно-литературного творчества к практико-преобразующему способствовало знакомство с Л. Н. Толстым: он стал сотрудником книгоиздательства «Посредник», сначала как распространитель литературы, а потом и возглавил его.

Участие в совместной просветительской работе определило дружбу Л. Н. Толстого и И. И. Горбунова-Посадова, и со временем И. И. Горбунов-Посадов признал себя учеником и последователем Л. Н. Толстого. Мало кто знает, что И. И. Горбунов-Посадов был одним из немногих, кто виделся с Л. Н. Толстым в Арзамасе, где умирал великий мыслитель.

Что же сближало этих людей? Нам представляется, что общность позиций этих общественных деятелей и мыслителей можно проследить в трех аспектах: этическом, собственно педагогическом и социальном.

Общим для Л. Н. Толстого и И. И. Горбунова-Посадова был идеал всеобщей любви и братства, уверенность в ответственности каждой личности за установление идеала, что требует активной ее деятельности, осуществляемой с позиций высокой религиозной этики. В 1925 году И. И. Горбунов-Посадов писал: «В том учении истины, которое развивалось Толстым, я увидел самое полнейшее с юности столь дорогих для меня идеалов братства, свободы, равенства, провозглашение величайшего уважения ко всякой человеческой личности (и ко всему живому) и вытекавшее из него последовательнейшее отрицание столько ненавидимого мною с детства всякого насилия человека над человеком. Я увидел вернейший путь распространения истины словом и делом любви, неучастием и неповиновением злу, – истинный путь борьбы для уничтожения всякого

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. // Большая энциклопедия русского народа [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.hrono.ru/biograf/bio\\_g/gorbunov\\_posadov.html](http://www.hrono.ru/biograf/bio_g/gorbunov_posadov.html). Дата обращения: 04.02.2016.



насилия, всякой, во всех формах, деспотии в мире. Я увидел единый путь уничтожения всех войн, всех разделений на касты, классы, государства, делавшие из братьев врагов-зверей»<sup>1</sup>.

Именно религиозная этика определила педагогическое кредо И. И. Горбунова-Посадова: «Я придаю истинно религиозному элементу огромную важность в воспитании»<sup>2</sup>. Вслед за Л. Н. Толстым И. И. Горбунов-Посадов признавал нравственный потенциал любого религиозного учения, заключающего в себе универсальный закон человеческого существования: «бесконечное уважение к человеческой личности, к человеческой душе, в которой проявление высшей мировой идеи, проявление Божества на земле»<sup>3</sup>. Это убеждение И. И. Горбунов-Посадов сохранил на всю жизнь, предупреждая наиболее решительных педагогов об опасных последствиях для школы, если из нее будет удален религиозно-этический «элемент». Обращаясь к основателям Международной лиги рационального воспитания с процитированным выше «Открытым письмом», И. И. Горбунов-Посадов предложил выражение «научные национальные основы» воспитания заменить выражением «разумные рациональные», так как, по его мнению, наука не всегда занимала разумную позицию в отношении ребенка. Изгнание же из воспитания «всякого мистического элемента» считал неразумным и предлагал изгнать грубое идолопоклонство, но сохранить религию как основу нравственности.

Анализируя свои педагогические позиции, И. И. Горбунов-Посадов подчеркивал их преемственность с позициями Л. Н. Толстого, называя его своим учителем. К Л. Н. Толстому он относится с особым пиететом, поддерживал своего учителя в возникающих дискуссиях, пропагандировал его педагогические и философские идеи через свои издания. Сравнение высказываний И. И. Горбунова-Посадова и отдельных работ Льва Толстого не только позволяет увидеть близость их педагогических взглядов, но и дает основание для того, чтобы определить позицию И. И. Горбунова-Посадова как авторскую интерпретацию идей Толстого.

Вот квинтэссенция педагогических взглядов Л. Толстого. Практическое воспитание и обучение строится на принципах признания индивидуальной ценности личности и подчинения ей всех факторов педагогического воздействия. Обучение и воспитание как целенаправленный организованный процесс призваны развить имманентные свойства личности, гармоничной и совершенной от рождения, и культивировать опыт, приобретаемый в процессе жизнедеятельности. Средством культивации выступают наука и фактическое знание, получаемое ребенком в процессе школы. Второй стороной педагогического процесса, более важной, чем обучение, является воспитание – формирование этических убеждений на основе религиозной общечеловеческой этики. Процесс обучения

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. О моих учителях и товарищах по работе // Сорок лет служения людям. М., 1925. С. 127.

<sup>2</sup> Горбунов-Посадов И. И. Открытое письмо основателям Международной лиги рационального воспитания детей // Свободное воспитание. 1910 – 1911. № 8. С. 112.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. Что внес Л. Толстой в развитие вопроса о воспитании и образовании // Толстой Л. Избранные мысли о воспитании и образовании. М., 1909. С. 12.

и воспитания по своей сути – это спонтанное творчество воспитателя в соответствии с индивидуальными движениями детского «я». Однако оно подчиняется действию объективных факторов: исторически сложившихся национальных педагогических традиций и идеалов. В педагогической системе «учитель – ученик» ученик сохраняет активность и индивидуальность, он развивается и самосовершенствуется при помощи учителя.

И. И. Горбунов-Посадов, сохраняя «ядро» толстовской концепции, внес в нее новый элемент. Новизна обеспечивалась социальной заостренностью педагогических идей. Л. Толстой, создавая авторскую школу в Ясной Поляне, проводил единичный педагогический эксперимент и не стремился к расширению границ своей деятельности. Для него важна была связь человека с миром, осуществляемая посредством универсальной этики. В таких связях личность, по Толстому, не теряет свой самости («Я таков, какой я есть, а каков я, знаю только я и Бог» – это кредо Толстого). И. И. Горбунов-Посадов разрушил толстовскую клерикальность: школа и личность существуют в обществе и для общества, а задача, встающая перед педагогикой, усложняется. Он вплотную подошел к пониманию необходимости гармоничного соединения в личности индивидуального и общественного начала, к проблеме воспитания самобытного общественника. Исходя из этого, перед школой встает задача развития индивидуальности и воспитание высоко нравственного общественника: «Мы хотим, чтобы они (дети. – Н. Ю.) были не слепыми рабами, а сознательными людьми, не эгоистами, но людьми, проникнутыми духом живого, деятельного братства со всеми людьми, готовыми на самопожертвование, на самоотречение ради этого братства. Мы хотим, чтобы они были цельными людьми, – людьми с твердыми характерами, с самостоятельной работой мысли и совести, энергичными работниками, не гнушающимися никакими видами труда, кроме бесчестных, одинаково высоко уважающими и любящими как серьезный умственный труд, направленный на общее благо, так и физический ручной труд, на котором строится вся человеческая жизнь и без участия в котором человек представляет из себя жалкое, половинчатое существо, обреченное весь свой век сидеть на чужой шее»<sup>1</sup>.

И. И. Горбунов-Посадов рисовал яркий образ новой школы как идеального учебного заведения, строящегося на любви и уважении. Вот выдержки из его работ. «Школа будущего вся будет жизнью и достоинство школы настоящего должно измеряться лишь тем, насколько она движется от учебного и воспитательного оцепенения к жизни. Живою, объединенною жизнью должна стать и жизнь детей в классах, в школьной мастерской, в школьной лаборатории, и жизнь их вне класса. К этому должна стремиться каждая разумная школа, каждый шаг в этом направлении – это шаг к детскому счастью»<sup>2</sup>. «Там (в новой школе. – Н. Ю.) в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого»<sup>3</sup>. «Школа

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. Несколько вступительных слов // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 1. С. 10.

<sup>2</sup> Горбунов-Посадов И. И. К русским учителям низшей, средней и высшей школы. С. 15.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. Несколько вступительных слов. С. 1.

прошлого леденящим дыханием своим мертвила нежные ростки жизни, мешала правильному движению их соков, задерживала их рост, кривила, стибала, ломала их. Школа будущего будет солнцем, под теплом и светом которого молодые побеги жизни будут расти свободно, полною жизнью, будут устремляться все выше и выше, к ясному небу жизни, любви, свободного труда и творчества»<sup>1</sup>.

Как видим, школа должна стать местом жизни и живого общения прежде, чем местом учебы. Проживая жизнь, ребенок должен получить возможность вступить в общение и раскрыть себя, сформировать себя как личность. Учение, соответствующее запросам детской индивидуальности, остается одной гранью многосторонней жизни, основанной на взаимном уважении всех членов школьного содружества. Для удовлетворения всех детских потребностей школа должна включать в себя структурные элементы, не предусмотренные рамками современной школы: мастерские и лаборатории.

Эта же идея прослеживается в работе, обобщающей конкретный практический опыт «Опыт преподавания в двух младших классах городской школы (доклад, прочитанный в апреле 1912 года в связи с выставкой детских работ)». Доклад отредактирован И. И. Горбуновым-Посадовым и подготовлен к публикации отдельной книгой в 1913 году. Документы: доклад и книга для чтения — дополняют друг друга. В докладе сделаны обобщения принципиального характера, а книга насыщена методическими материалами. «Задача нашей школы — не сообщение ребенку возможно большего количества знаний, а всестороннее развитие его личности. Школа должна научить ребенка разбираться в окружающем его мире и самостоятельно справляться с жизненными задачами. Поэтому преподавание должно строиться на одном конкретном материале. Все отвлекенное, недоступное детскому пониманию и не связанное с жизнью должно быть из него исключено. Самый ценный, наиболее доступный и интересный для детей материал дает природа. [...] поэтому центральное место в преподавании им отводим природоведению, причем считаем, что оно должно иметь в школе самостоятельное значение, а не предлагаться на уроках объяснительного чтения, даже при том условии, если оно иллюстрируется картинками и коллекциями. Такое преподавание, не связанное с переживаниями детей, сводится на простое заучивание и не составляет никакого следа в его душе»<sup>2</sup>. «Обязанности школы — прежде всего привести в систему этот накопленный детьми раньше беспорядочный материал, ведь школа должна продолжать естественное развитие ребенка»<sup>3</sup>.

Иными словами, школа И. И. Горбунова-Посадова — это учебно-воспитательное учреждение, являющееся частью сложной среды, в которой происходит развитие личности. При нестабильности внешней среды школа должна стать местом, абсолютно соответствующим потребностям развивающегося человека, местом активного проживания ребенком его жизни.

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. К русским учителям начальной, средней, высшей школы. С. 15.

<sup>2</sup> Горбунов-Посадов И. И. Доклад, прочитанный в апреле 1912 года. М., 1913. С. 3.

<sup>3</sup> Там же. С. 3 — 4.

Важным условием, при котором все это будет реализовано, Горбунов-Посадов называет свободу: «Только при условии свободы может впоследствии полное, всестороннее, гармоническое, совершенное развитие всех духовных и физических дарований, заложенных в человеческой личности»<sup>1</sup>.

Задаче развития подчиняется вся организация школы, в том числе процесс обучения, который должен осуществляться при помощи «опытного метода», то есть метода эмпирического познания, дающего возможность ребенку самостоятельно получить научные знания. «Мы отводим большое место его (детской. — Н. Ю.) активности. Только то действительно понято ребенком, что он умеет передать при помощи рук, и только те образы ярки в его душе, которые он воплотил тем или иным путем»<sup>2</sup>.

Этот принцип реализован в книгах для чтения, которые составлял И. И. Горбунов-Посадов. В первые годы XX века выходила книга для чтения И. и Е. Горбуновых-Посадовых «Ясная звездочка» (в 1923 году вышло двадцать первое издание!), в которой авторы-составители продолжали традицию К. Д. Ушинского, а именно: стремление дать целостное представление об окружающем мире и систематизировать опыт детей. С этой целью все материалы были распределены по разделам: «В школе и в семье», «Осенью», «Наши домашние животные», «Зимою», «Лесные и полевые звери», «Весною», «Про птиц», «В поле и в себе весной», «Про воду и про рыб», «Летом», «Про гадов и другие рассказы», «В поле и в селе», «Про насекомых», «Растения», «В городе и за городом», «Из школьной жизни». Каждый раздел содержал стихи, короткие рассказы русских писателей, загадки, сказки, вопросы и задания, нацеливающие детское восприятие. Например: «Не видели ли вы каких-нибудь птиц во время перелета, и когда вы их видели? Как они летели: в одну линию или сбившись в кучу, или треугольником? В какую сторону? Высоко или низко? Молча или с криком? Какие это были птицы?»<sup>3</sup>. Книга снабжена художественными иллюстрациями и детскими рисунками. Содержит как литературный, так и естественнонаучный материал, побуждающий к работе воображение ребенка.

Такие книги ценны не только содержанием, но и своим методическим потенциалом. И. И. Горбунов-Посадов дает предельно конкретные советы, адресованные педагогам и воспитателям. Читаем: «Возьмите побольше глины, наберите веточек, щепок и попробуйте на доске сделать деревню, какой она бывает осенью. Изобразите осенние работы крестьян, стога сена и ометы хлеба поблизости от сарая, уборку овощей на огородах и т.д.»<sup>4</sup>. «Научитесь рисовать, как лошадь стоит, бежит, идет (образец-схема дан. — Н. Ю.). Рисуйте крупно. Смотрите почаще и внимательней на настоящих, живых лошадей и постарайтесь зарисовать немногими чертами то, что вы видите»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. Что внес Лев Толстой в разрешение вопроса о воспитании и образовании. С. 15.

<sup>2</sup> Горбунов-Посадов И. И. Доклад, прочитанный в апреле 1912 года. С. 4.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И., Горбунова-Посадова Е. Е. Ясная звездочка. М., 1923. С. 27.

<sup>4</sup> Горбунов-Посадов И. И. Доклад, прочитанный в апреле 1912 года. С. 21.

<sup>5</sup> Там же. С. 29.

И. И. Горбунова-Посадова интересовало все, что связано с воспитанием. В одной из своих работ он рассуждает о фактах жестокости. Жестокость людей и, в частности, детей по отношению к животным объясняется тем, что люди не знакомы с жизнью животных, следовательно, необходимо организовать изучение животных и активную деятельность, направленную на них. Начинаться такая работа должна в семье, потом подключаться школа, общественность<sup>1</sup>.

Психологический механизм воспитания И. И. Горбунов-Посадов видит в развитии в ребенке воли: «Деятельность в свободно избираемых, согласно индивидуальным запросам, формах умственной и физической работы, дающая наиболее плодотворные результаты сама по себе, крайне способствует еще развитию и укреплению воли у юношества. Свободные усилия, свободное направление, свободное упорство в достижении намеченных самим ребенком задач, дают высшие степени развития и закалки воли. Развитие же воли, являясь одной из важнейших задач воспитания вообще, является одной из первостепенных задач в деле самопротиводействия, самосопротивления юных жизней вредоносным влияниям окружающего мира»<sup>2</sup>.

Создавая образ идеальной школы, И. И. Горбунов-Посадов рассуждал о пороках современного ему образования и пришел к выводу о закономерном появлении всех пороков школы; в этом он усматривал политические предпосылки: «Государство, с помощью сплестшейся с ним в одно тираническое единое церкви, всегда стремилось держать в полном рабстве не только тело народа, но – всего более – сознание его, душу его. И это совершенно понятно. Свободно просветившийся разум народный уразумил бы все, понял бы все причины, все корни и все гибельные для него последствия государственной тирании»<sup>3</sup>. Чтобы просвещение стало истинным, соответствующим насущным потребностям человечества, оно должно быть освобождено от государственной зависимости: «Просвещение и управление, начальствование, командование – понятия, включающие друг друга»<sup>4</sup>.

Для решения такой задачи необходима реформа школы. Звучит третий мотив, общий для Л. Толстого и И. И. Горбунова-Посадова, – социальный.

Живя в эпоху социальных потрясений и войн, И. И. Горбунов-Посадов ощущал себя борцом, ответственным за все. Призыв: «Друзья добра, не бойтесь ни штыков...!» по-разному им повторялся: «Мы полагаем, с своей стороны, что все мы должны своими личными усилиями – личной работой по пересозданию личной и общественной жизни – участвовать в уничтожении этих причин социального характера, создаваемых с нашей, для нас всех несправедливой жизнью»<sup>5</sup>. Только личная активность и деятельность, по мнению И. И. Горбунова-Посадова, обеспечивает «постоянное движение вперед».

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. Сострадание к животным и воспитание наших детей // Свободное воспитание. 1908 – 1909. № 5. С. 49 – 82.

<sup>2</sup> Горбунов-Посадов И. И. К русским учителям начальной, средней, высшей школы. С. 20.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. Освобождение школы и народного просвещения // Свободное воспитание. 1916 – 1917. № 9 – 10. С. 1.

<sup>4</sup> Там же. С. 18.

<sup>5</sup> От редакции. Комментарий к статье Г. Францева «Улица» // Свободное воспитание. 1916 – 1917. № 3. С. 18.

Естественно, что социальный мотив в исполнении И. И. Горбунова-Посадова обрел звучание социально-педагогическое. Освещенный нравственным идеалом, он вылился в проблему освобождения школы. В 1910 г. в «Библиотеке И. И. Горбунова-Посадова для детей и юношества» вышел сборник «Освободители черных рабов», где автор очень доступно и популярно рассказывает о рабстве в Америке и движении за освобождение. Все очерки представляют собой рассказы о различных эпизодах исторического движения, а в заключение раскрывается позиция автора: «Будем надеяться, что близко время, когда не будет «ни эллинов, ни иудей», когда разум и любовь засыпят пропасть между людьми разных племен, вер и народностей, и мир наш станет миром, в котором не будет место ни рабству, ни другому какому-либо насилию человека над человеком, ни презрения к человеку, — когда люди будут помнить, что «для вечного мира, для вечного братства Земля нам дана!». И все будут стремиться к тому, чтобы «не силой, ни славой, ни блеском богатства, любовью святою одною полна была бы она!»<sup>1</sup>.

Во время мировой войны в «Посреднике» вышел сборник этюдов и заметок И. И. Горбунова-Посадова «Что такое война». «Что могло бы немедленно остановить войну?» — спрашивает публицист. И сам же отвечает: «Если бы сегодня соединенным советом делегатов всех воюющих стран было бы постановлено, что если война будет еще продолжаться, то все военные долги будут уплачены одними создавшими и продолжающими войну правителями и миллиардерами из их же капиталов, без переложения гроша медного в виде прямых и скрытых налогов на все население, война сейчас же будет покончена, уверяю вас. Она не продлится ни одного дня. Правители и миллиардеры не дадут ей продлиться ни одного дня»<sup>2</sup>.

От вопросов социально-политических И. И. Горбунов-Посадов вновь обращается к социально-педагогическим: «Школа должна созидаться и руководиться одною только высшею духовною жизнью народной, свободной братской совокупностью объединенных усилий всех трех членов школьной общины — учителя, родителя и ребенка-юноши при содействии всего населения, для которого школа должна стать самым дорогим детищем, самым насущным делом жизни, а не сторонним делом, которым заведуют какие-то царские или республиканские начальники просвещения»<sup>3</sup>.

Надо сказать, что И. И. Горбунов-Посадов достаточно резко оценивал политику правительства в области образования. Он считал, что постановка дела образования в России как нельзя лучше способствовала духовному порабощению народа, и в этом просматривается политический замысел: «Свободно просветившийся разум народный уразумел бы все, понял бы все причины. Все корни и все гибельные для него последствия государственной тирании»<sup>4</sup>. Устройство народных школ в этом контексте — уступка правительства под напором ис-

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. Освобождение черных рабов. М., 1910. С. 127.

<sup>2</sup> Горбунов-Посадов И. И. Что такое война? М., 1914. С. 41.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. Освобождение школы и народного просвещения // Свободное воспитание. 1916 — 1917. № 9 — 10. С. 19 — 20.

<sup>4</sup> Там же. С. 1.

торической необходимости. Но и при этом школа задыхалась от нищеты и рутины: «Детям трудового народа, того народа, на хребте которого наслаждались праздной жизнью правительство и приспешествовавшие ему классы, которых интересы оно, в свою очередь, обслуживало, детям трудового народа бросались, как бросаются объедки собакам, клочки какого-то жалкого подобия образования»<sup>1</sup>.

Изменение системы школьного дела в руках народа, считал педагог. Оно возможно только как освобождение социальное и духовное. «Народное просвещение должно созидаться и осуществляться самодеятельностью самого народа... совершенно свободною деятельностью лучших духовных сил народных, которые по глубокому лишь призванию и таланту работали бы над делом содействия духовной культуре народа»<sup>2</sup>, а «всякое властвование государства в деле народного просвещения должно быть уничтожено»<sup>3</sup>.

Однако «для осуществления такой (истинной. – Н. Ю.) свободы в самом чутком к свободе и насилию деле – деле народного просвещения – необходима великая внутренняя в сердцах всех работников школы работа над полнейшим изгнанием из школьной среды и, главное, из самих себя, из своей души всякого духа насильничества и глубочайшее проникновение тем духом истинной свободы, воплощения которого только и может дать школе свет, радость, творческую прекрасную жизнь»<sup>4</sup>.

В революционные месяцы 1917 года И.И. Горбунов-Посадов на страницах журнала «Свободное воспитание» заявляет: «В настоящее время, когда во что бы то ни стало вся просветительская работа должна перейти в руки самого населения, – необходимо развитие самой широкой, самой кипучей самодеятельности самого населения в этой области. Только самодеятельность и может перевести в руки самого населения такую основу из основ его жизни, как просвещение, народное образование, народная культура и укрепить за населением навсегда его – и только его, – права самому свободно творить это просвещение, это образование, эту культуру совокупными, объединенными усилиями свободной самодеятельной духовной работы всего народа»<sup>5</sup>.

Еще одно направление деятельности И. И. Горбунова-Посадова – редактирование периодических изданий. К сожалению, сегодня нет исследований, которые осветили бы стиль работы и взгляды И. И. Горбунова-Посадова как издателя. Известно, что он долгое время был редактором оппозиционного по отношению к официальной педагогике журнала «Свободное воспитание». Заметки и комментарии, выходившие с пометой «от редакции» дают возможность в общих чертах реконструировать человеческую и педагогическую позицию И. И. Горбунова-Посадова. Остановимся на нескольких оценках напечатанных в журнале материалов.

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. Освобождение школы и народного просвещения. С. 3.

<sup>2</sup> Там же. С. 14.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 25.

<sup>5</sup> Там же. С. 3.

В 1909 году в журнале рассказывалось о деятельности Общества содействия физическому развитию, существовавшему в Томске с 1903 года. И. И. Горбунов-Посадов, видевший назначение журнала в том, чтобы распространять информацию о любом опыте, интересном с точки зрения «освобождения» школы, образования человека, не только поместил эти материалы в журнале, но и сопроводил комментарием: «Деятельность этого общества, развившего такую глубоко продуманную, упорную, высоко плодотворную работу для городских детей беднейших, главным образом, классов населения, заслуживает самого глубокого внимания со стороны всех, кому дороги интересы того детства (выделено нами. – Н. Ю.), которое вырастает обыкновенно в условиях, парализующих радость детской жизни, детское здоровье, правильное развитие физических и духовных сил ребенка»<sup>1</sup>.

Критическое замечание сделал И.И. Горбунов-Посадов в отношении суждений А. Радченко, педагога известной в то время «Школы шалунов» в Баку. Автор сообщения считал, что свобода детей в воспитательном учреждении должна быть безграничной, поскольку ребенок сам знает, чувствует и понимает, откуда ему грозит опасность. Свобода детей должна простираться вплоть до границ конечных, крайних: придет время, когда дети будут вольны уходить из семьи, если почувствуют, что их ничто не сближает с родителями. Редактор пишет: «Не могу согласиться с автором статьи, что возможно проведение свободы ребенка до того, чтобы не удерживать его, когда, например, он лезет в огонь, в воду. Не могу еще более согласиться с желанием наступления того времени, когда совершенно потеряется связь между родителями и детьми, когда родителя сбросят с себя на других все обязанности свои относительно детей. Другое дело, крайне желательно расширение узкого духа семьи, проникновение семейной жизни духом живого единства со всеми людьми»<sup>2</sup>.

Комментарии, которыми И. И. Горбунов-Посадов снабжал публикации журнала, свидетельствуют не только о его позиции, но и широкой эрудиции редактора. Журнал пропагандировал любой опыт нового воспитания, в том числе и зарубежный. Пожалуй, зарубежный в первую очередь, так как «новые школы» в Европе и Америке возникли хронологически раньше, чем в России. При этом не было никакого пиетета в отношении к «иностранному». И. И. Горбунов-Посадов сохранял трезвую позицию, снабжая материалы своими замечаниями. Вот один из примеров. Обширный рассказ был посвящен опыту известного французского педагога А. Феррера «О новой школе»<sup>3</sup>. И. И. Горбунов-Посадов не соглашается с автором в принципе, который всем своим изложением пытается доказать обыденность новой школы. Мнение редактора таково: «Главная задача новой школы заключается не в реформе существующих методов, а в прямом создании новых методов, обоснованных на эксперименте и свободном исследовании», популяризация которых должна показать, «как

<sup>1</sup> Обзор деятельности Общества содействия физическому развитию в Томске за 1903 – 1908 годы // Свободное воспитание. 1909 – 1910. № 1. С. 29.

<sup>2</sup> Радченко А. Еще одна попытка свободного воспитания и образования // Свободное воспитание. 1909 – 1910. № 8. С. 1 – 26. Горбунов-Посадов И. И. От редакции. С. 9.

<sup>3</sup> Феррер А. О новой школе. Перевод с фр. В. Ф. Зиминной // Свободное воспитание. 1910 – 1911. № 8. С. 11 – 28.



страшна, необычайна, с точки зрения истины и жизни, несостоятельна была постановка дела в обычных школах»<sup>1</sup>, потому что только в «новой школе» отсутствуют «всякие, хотя бы наилучшие, шаблоны», «руководясь экспериментальным методом, она меняет характер и течение своих занятий, глядя по запросам учеников»<sup>2</sup>.

Так И. И. Горбунов-Посадов стремился реализовать замысел журнала – «увлекать все вперед и вперед, ради блага детства и юности, ради счастья новых поколений, ради общего перерождения жизни и наряду с этим рисовать конкретно это «вперед» в виде опытов осуществления идеалов в передовой практической педагогической работе везде, где только мы ее находим»<sup>3</sup>.

Итак, Иван Иванович Горбунов-Посадов вошел в историю педагогики, прежде всего, как популяризатор идей Л. Н. Толстого. Однако, как мы видели, роль его значительно богаче: он был самостоятельным, интересным педагогом-просветителем. Это прекрасно понимали его современники и коллеги. Вот как оценивал личность И. И. Горбунова-Посадова и его работу С. Т. Шацкий: «Иван Иванович не ограничивался информацией широких педагогических кругов о том движении, которое охватило наиболее круги заграничных педагогов. [...] Он стал одним из основателей и сотрудников того течения, известно под названием «свободное воспитание». Уже само название звучало, хотя несколько утопично, но все же очень хорошо и значительно в мрачную эпоху деспотизма и гнета. Оно было лозунгом протеста, оно организовывало этот протест. Многим оно казалось невинным, но это совершенно неверно: ужасный выбор лозунга в то время сделал свое дело. Самым ценным в пропаганде «свободного воспитания» мне кажется призыв к обществу обратить серьезное внимание на детей, на их нужды, запросы, на их самостоятельность, общественность. Не беда, что кружку «Свободного воспитания» не удалось построить и довести до конца свои практические попытки. Пусть там было много организационных и практических ошибок. Но мне помнится, с каким ужасом, злорадством и презрением подходила к работе «Дома свободного ребенка» мещанская, филистерская педагогика. Достаточно грубая, застывшая в своем самодовольстве руководящая педагогическая масса стала беспокоиться, стала, неловко, правда, и наивно, вводить новшества в свою практику»<sup>4</sup>.

И еще одно суждение: «...для истории русского просвещения, и просвещения самых широких рабочих масс, издательство «Посредник» дало толчок огромного значения: издания «Посредника» для интеллигентных читателей отвечали на определенное течение русской мысли в интеллигентной среде; серия книг и журнал «Свободное воспитание» разбудили русскую педагогическую мысль, подготовили приход единой трудовой школы. И за всеми этими изданиями скромно, в тени, скрывалась фигура неутомимого работника, идейно цельного и всегда верного себе и своим идеалам человека – И. И. Горбунова-Посадова»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Горбунов-Посадов И. И. От редакции // Свободное воспитание. 1910 – 1911. С. 17 – 18.

<sup>2</sup> Там же. С. 14 – 15.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. К читателям // Свободное воспитание. 1916 – 1917. № 11 – 12. С. 1 – 2.

<sup>4</sup> Шацкий С. Т. Из книги «Сорок лет служения людям». М., 1925. С. 52.

<sup>5</sup> Чехов Н. В. Из книги «Сорок лет служения людям». М., 1925. С. 43.

## Станислав Теофилович Шацкий: воспитание средой



Станислав Теофилович Шацкий родился 1 (13). 06.1878 года в с. Воронино, Духовщинского района Смоленской области, умер 30.10.1934 года в Москве.

Разносторонне одаренный, он учился в московском университете, на отделении естественных наук физико-математического факультета (окончил в 1903 году), в Московской консерватории.

Активную педагогическую деятельность С. Т. Шацкий начал в 1905 году, когда вместе со своим другом Александром Устиновичем Зеленко создал летнюю колонию для детей в Щелково; в 1906 году он создал педагогическое общество «Сетлемент», цель которого видел в том, чтобы «показывать образцы здоровой жизни». Сетлемент просуществовал до 1908 года и был закрыт по доносу якобы за революционную пропаганду. В 1909 году им было создано другое педагогическое общество – «Детский труд и отдых», члены которого создали целую сеть воспитательно-образовательных учреждений для детей и подростков, существовавших до самой социалистической революции.

В период с 1919 по 1932 год С. Т. Шацкий руководил работой Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, в рамках которой были сельские и городские отделения в Обнинском уезде Калужской области и в Москве.

... Умер С. Т. Шацкий скоропостижно 30 октября 1934 г.

Какая простая и прозрачная биография, путь прямой, как стрела, выбранный раз и навсегда. И прошел Станислав Теофилович по нему не сворачивая, не изменяя направления движения.

В дореволюционные годы можно выделить три разных этапа становления опыта С. Т. Шацкого. Они связаны с существованием трех учреждений, носящих разные названия, но представляющих собой следующие одна за другой стадии развития единого организма. Это дача-колония 1905 г., Сетлемент и Общество «Детский труд и отдых».

В основе их деятельности лежала идея С. Т. Шацкого: «Воспитание человека должно стать воспитанием его самостоятельности, и в этом стремлении не нужно останавливаться на полдороге»<sup>1</sup>.

Начинается педагогическая деятельность С. Т. Шацкого в 1905 г., когда он вместе с А. У. Зеленко организовал дачу в Щелково для детей Сушевского попечительства.

Становление нового дела описано С. Т. Шацким в статье «Дети – работники будущего», вышедшей отдельной брошюрой в Библиотеке свободного воспитания в 1908 г.<sup>2</sup>, и отражено в архивных документах, хранящихся в научном архиве РАО<sup>3</sup>.

Педагогический замысел был связан с тем, чтобы дети почувствовали себя «распорядителями» своей жизни, чтобы колония могла стать кружком детей, объединяемых в сообщество в совместном труде и общении.

Первоначальная цель, которую ставили перед собой воспитатели, заключалась в том, чтобы показать детям возможность здорового образа жизни, обеспечить им разумный отдых в условиях, приближенных к естественным. Первые результаты обнадеживали: «Из разнородных, чуждых друг другу хаотических элементов стала пробиваться сознательная струйка выгоды взаимного общения»<sup>4</sup>. Однако выявилось и то, что существенно корректировало первоначальные установки: «Как мы ни мечтали о том, чтобы дети до всего доходили своими усилиями, все же мысль о том, что дети могут «дойти» одни, без нашей помощи, практически не осуществлялась. Дело, очевидно, зависело от известного «такта» вмешательства»<sup>5</sup>.

В результате первого опыта у педагогов сложилось убеждение, что дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них, что все заботы воспитателей должны сводиться к созданию дружного детского общества, что «авторитет старших только тогда и действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям»<sup>6</sup>.

Таким образом, выявились сложности реализации замысла: педагоги не имели перед собой четкой цели, а руководствовались идеей, привезенной А. У. Зеленко из-за границы, где он познакомился с деятельностью культурных поселений. С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко начали проверку «вживания» европейской идеи в русскую почву, не имея, по сути, никакого опыта проведения социально-педагогических экспериментов и никакого плана реализации идей.

Конечно же, экспериментаторы имели в своем воображении идеал детских учреждений. Это должна быть община детей и взрослых, где каждый

<sup>1</sup> Шацкий С. Т. Годы исканий // Избранные пед. сочинения. М. : Гос. уч.-пед. издат-во Мин.просв. РСФСР, 1958. С. 262.

<sup>2</sup> Шацкий С. Т. Дети – работники будущего // Избранные пед. сочинения. С. 27-80.

<sup>3</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 57.

<sup>4</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 5.

<sup>5</sup> Шацкий С. Т. Дети – работники будущего. С. 39.

<sup>6</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 60. Л. 30.

наделен равными правами и обязанностями; община должна быть самоуправляющейся, и все члены ее одинаково могут участвовать в управлении; община должна стать идеальной средой для проявления детской природы; воспитывающим фактором должна быть сама жизнь и отношения, складывающиеся естественным образом; должны быть средства ее формирования: совместный труд и общественное управление делами. В основу жизни С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко положили «труд» и «общественность» и искали гибкие формы применения этих средств, исходя из меняющихся условий. Именно поэтому труд постепенно разнообразился: первоначально необходимый, а потом созидательно-необходимый.

Формирование отношений – «общественности» – шло с трудом. Сложность этой стороны жизни колонии заключалась в том, что необходимо было формировать и культивировать многосторонние отношения: важно было сформировать ответственность каждого за свою работу, ответственность перед собой и перед содружеством, а также отношения к негативным сторонам жизни как в колонии, так и за пределами ее, установить добрые отношения между детьми и взрослыми.

В деле организации труда и формирования отношений не было никакого представления о «технологии». Была совместная жизнь, обнажающая противоречия и сложности, которые разрешались тут же, благодаря искреннему желанию и педагогическому такту взрослых, сумевших показать детям образцы поведения и «сагитировать» их на здоровую, культурную совместную жизнь.

Приобретенный опыт привел педагогов к первому выводу, ставшему впоследствии краеугольным камнем в работе С. Т. Шацкого и его коллег: в воспитательном сообществе взрослых и детей все функции должны быть дифференцированы соответственно знанию и опыту субъектов общения. Дети смогут сами создать содружество, но только при помощи взрослых, самостоятельность детей должна быть усилена и культивировала деятельностью взрослых.

Сетлемент, ставший вторым этапом развития концепции С. Т. Шацкого, был открыт в Тихвинском переулке в Москве в 1905 г. и представлял собой сообщество людей, которые первоначально вели работу среди взрослых и детей. Позже они сосредоточили свои усилия только на детях, что было связано с возможностью остаться в стороне от политической борьбы.

Руководители хотели дать тип чисто культурного центра для постепенного умственного и нравственного развития подрастающего поколения. Дух их работы был «семейно-моральный», а не «политическо-гражданский», где царил авторитет старшего, друга, родственника, а не начальника или инспектора. Воспитательная программа строилась как программа домашнего круглого стола, любительского кружка.

История Сетлемента, нашедшая отражение в архивных материалах<sup>1</sup>, содержит следующие существенные для нашего исследования факты.

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 4; 57; 58; 59; 60.

Первоначально возникшее небольшое начинание сотрудников Городского попечительства о бедных Сушевской части второго участка, устроивших на свои скромные средства приют для приходящих детей, нашло финансовую поддержку интеллигенции г. Москвы и со временем повело к организации общества, взявшего на себя заботу о содержании приюта.

Постепенно сложился такой состав воспитательных учреждений при Сетлементе: клубы для детей и подростков, получившие официальное название приютов для приходящих детей, детский сад, школа, ремесленные курсы, мастерские, летняя колония.

Главным звеном стали клубы. Дети, приходящие сюда для разумного отдыха, учились организовывать свою жизнь. Каждый клуб подчинялся своему уставу, высшим органом организации являлось общее собрание. Воспитатели, курирующие клуб, имели совещательные функции: «Они могли только помогать в разъяснении некоторых вопросов, а также содействовать осуществлению требований и желаний членов клуба»<sup>1</sup>.

В научном архиве РАО хранятся протоколы собраний клубов, которые помогают представить жизнь, проявляют возникавшие проблемы и степень самостоятельности детей в их разрешении. В приведенных ниже фрагментах сохранилась стилистика оригинала. «Из протокола от 15 января 1907 г. Решили следующее:

1. Так как почти все члены клуба школьники, то занятиями, которые приходят в школе, не заниматься. Предложила Валентина Николаевна.

2. Чтобы кто может, написал бы, как уходил из клуба. Предложила Валентина Николаевна.

3. Посторонних принимать в кандидаты на три раза, а если не годится в члены клуба, то выключать по большинству голосов.

4. Клуб назвать «Звезда». Предложил Солодовников.

5. Издавать свой журнал. Предложила В. Н.

6. Назвали журнал «Наши интересы». Предложила Зелепухина.

7. Помещать в журнале: рассказы, стихи, описание экскурсий, картинки, карикатуры и про клуб.

8. Рисунки будут вклеивать в журнал, и они должны быть не больше определенного формата. Сочинения сам клубист будет вписывать в журнал, а если сам не хочет, то может попросить кого-нибудь переписать. Предложил Крылов.

9. Купить на заработанные деньги и кто может прибавить кисточки для рисования и бумагу.

10. Делать из глины, гипса, дерева модели, опыт жилища разных народов»<sup>2</sup>.

«19 октября. Выбрали двух депутатов Гаврилова и Крылова в комиссию по устройству и распределению нового дома; дежурных для хранения платья»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 6.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 60. Л. 35.

<sup>3</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 3.

За этой «внешней стороной» жизни клубов стояла направляющая идея, о которой мы узнаем из «Краткого очерка возникновения и трехлетней деятельности «Сетлемента»<sup>1</sup>: внести в жизнь детей серьезные интересы, подходящие для детского возраста; включить их в разумные занятия и развлечения, в «нечто живое, радостное, привлекательное для них». Чтобы занятия не стали простой забавой, дети приучаются сообща обсуждать их, – это давало возможность взрослому незаметно и просто заставлять детей о многом подумать и устанавливало между детьми и педагогами доверчивые отношения. Простор для проявления детской инициативы должен служить «драгоценным залогом того, что приют не отрывает детей от жизненной обстановки, создавая другую, невозможную вне стен приюта, но лишь дает то лучшее, что могла бы дать эта обстановка вне стен приюта при умении ею пользоваться»<sup>2</sup>.

Педагоги наблюдали за жизнью клубов, интересные и проблематичные моменты обсуждались на заседании членов Сетлемента. «Красной нитью» проходит требование творческого отношения к педагогической деятельности. В одном из протоколов выносится общая оценка: «Жизнь отдельных клубов идет по-разному, но в общем она тем стройнее, тем содержательнее, чем он самостоятельнее, чем меньше удастся сотруднику навязать свой авторитет. Мы не дорожим внешним порядком, мы больше ценим, если в окружающем беспорядке проглядывает живая осмысленная общественная искорка»<sup>3</sup>.

После года существования Сетлемента среди детей были распространены анкеты, цель которых – выявить отношение детей к клубам. Большинство отзывов свидетельствуют о том, что в клубе «интересно». Однако ребят не устраивало самоуправление в существующем виде: много шума, неразберихи, от которой нельзя избавиться без вмешательства руководителей.

В начале 1907 г. А. У. Зеленко предложил создать мастерские. Они заняли в структуре Сетлемента важное место: дети с удовольствием посещали их, позже они послужили основой для создания ремесленных курсов. А. У. Зеленко оценивал деятельность своего детища таким образом: «Ввиду того, что курсы помогают развитию тем ученикам и подмастерьям, которые уже находятся в мастерстве, то главное внимание обращено на развитие чертежного умения, вкуса и общих понятий по технологии и расчету материала. Практические занятия ведутся для исполнения на практике тех чертежей и рисунков, которые выполняются на уроках черчения и рисования»<sup>4</sup>.

Со временем при Сетлементе открылись детский сад и школа. Устроители стремились к тому, чтобы отвлечь детей от вредного влияния улицы с более раннего возраста и облегчить матерям заботу о них, желая в то же время исследовать вопрос о влиянии детского сада как подготовительной ступени к начальной школе.

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 60.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 60. Л. 31.

<sup>3</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 6.

<sup>4</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 59. Л. 72.

Что касается школы, то имелось в виду, сохраняя программу, принятую в Городских начальных школах, «применить приемы и методы, введенные в начальных школах других стран, для того, чтобы испытать их и разработать применительно к русской культуре и местным условиям»<sup>1</sup>. Речь шла об «активных методах» обучения, противостоящих «головному» обучению, «несвойственному натуре ребенка». Работая активными методами, «ребенок приобретает познание прочное и глубокое, если он сам изображает, как может, те явления и делает те предметы, о которых ему говорят, таким образом, у него систематически упражняются и зрение, и слух, и мускулы, приобретается некоторый навык к работе и развиваются творческие способности»<sup>2</sup>.

С. Т. Шацкий писал: «Методы новы, непривычны для многих зрителей, не знакомых с тем, какой огромный прогресс сделало теперь педагогическое дело в Западной Европе и Америке, где приемы обучения, применяющиеся в русских школах, давно уже видоизменились и усовершенствовались. Но Общество и поставило себе целью способствовать введению в систему образования и воспитания новых приемов учения, большей практичности, простоты и отсутствия рутины»<sup>3</sup>.

Сетлемент просуществовал до 1909 г. и был закрыт городскими властями по политическим соображениям. Административный акт не мог уничтожить увлечения энтузиастов идеей воспитания детей в процессе организации их жизнедеятельности. В том же 1909 г. было создано Общество «Детский труд и отдых», задачи которого его членам виделись в том, чтобы оказывать помощь детям населения Москвы: доставлять им возможные разумные занятия и развлечения и укреплять их здоровье и оказывать медицинскую помощь.

Со временем «Детский труд и отдых» восстанавливает те структурные звенья, которые были в Сетлементе, и объединяет их общей идеей, давая возможность развиться самой идее и вырасти масштабно и качественно педагогическому делу. Если коллектив Сетлементы ставил своей целью осуществление практики воспитания, то в обществе «Детский труд и отдых» началось обобщение практических результатов, создание теории и ее пропаганда среди педагогов. С этой целью при Обществе создаются педагогические курсы и семинарии, действующие в 1916 – 1917 г. систематически, начало же их работы относится к 1909 г. Отрабатываемая методика воспитания и обучения поднимается на уровень научной педагогики, сотрудники приобретают навыки научно-педагогической работы, учатся наблюдать и анализировать факты.

Перспективу своей деятельности организаторы видели в сохранении и утверждении общественно-профессионального ее характера и в посильном разрешении «вечных» педагогических проблем.

Со временем Общество преодолело характер культурного поселения и переросло в союз педагогов-профессионалов, осуществляющих идеи новой

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 4. Л. 53.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 60. Л. 34.

<sup>3</sup> Там же. Л. 49.

педагогики в разных, часто инновационных учебно-воспитательных учреждениях.

Результатом изучения в Обществе «Детский труд и отдых» «детского вопроса» и вкладом в педагогику стала созданная теория клубной работы с детьми. Был найден ответ на вопрос, что такое клуб, на каких принципах и основаниях он существует, каковы его воспитательные возможности и значение

В соответствии с поставленными вопросами формируется представление о том, что клуб – это воспитательное учреждение открытого типа, объединяющее на свободных добровольных началах ребят, испытывающих потребность «учиться жизни», т. е. приобретать необходимый социальный опыт. С этой целью в клубе организуется всесторонняя деятельность: познание, труд, самоуправление, занятие искусством, досуг, общение и т.д. – вся та деятельность, которая позволяет детям «учиться жизни».

Предложенная С. Т. Шацким метафора – «учиться жизни» – очень емкая и включает в себя, прежде всего, формирование и развитие личности, вырабатывание ею определенных позиций. Эта задача, возложенная на клуб как учреждение, может быть достигнута в процессе активной деятельности, носящей как экстенсивный, так и интенсивный характер, а активность личности направлена как на среду, так и на самое личност. Воспитатель «ведет» детей по пути «общественной культурности», руководствуясь природой детей и знанием индивидуальности ребят, с которыми работает. Словом, «в детском клубе должны быть предоставлены все возможности учиться жизни и все главные элементы, которые участвуют в созидании жизни. Но в то же время подлинно детскому должно быть отведено настоящее место»<sup>1</sup>.

Таким образом, в развивающейся концепции С. Т. Шацкого вновь утверждается тезис о том, что воспитание есть организованное самовоспитание личности, осуществляющееся ею в деятельности и общении в условиях совместного организованного проживания жизни.

Второе основание педагогической концепции – труд – всегда признавался С. Т. Шацким необходимым компонентом педагогического процесса. В Щелковской колонии 1905 г. он был основой жизни и необходимостью, признавался средством развития личности. В Сетлементе труд, представленный в мастерских и на курсах, становится еще и предметом изучения, рассматривается как средство достижения профессионализма. В клубной жизни труд как ремесло отсутствует, а мастерские начинают выполнять вторичную роль, что имело место не только в клубах, но и в детском саду, и в школе. Естественно, это не ограничивает функции труда вообще; в период работы Общества «Детский труд и отдых» С. Т. Шацкий продолжает разрабатывать концепцию труда как основы жизни, видя в нем возможность соединения научного знания, утилитарного и эстетики. В 1915 г. он писал из-за границы Н. О. Масслитиновой: «Каждое мастерство сопровождается технологией, знакомством с материалом и рисованием. Это еще, пожалуй, более даже важно, чем техника – освещение труда. С этой стороны труд соприкасается с библиотекой. [...] Другое соприкосно-

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 16. Л. 8.



вание мастерской с общей жизнью дома через искусство. По моей мысли, вещи не должны быть обычными житейскими грубыми вещами, а вместе с украшениям, орнаментом, раскраской и т.д.»<sup>1</sup>.

Труд для С. Т. Шацкого всегда оставался предметом педагогического исследования. Готовясь к выезду в колонию «Бодрая жизнь» (1916–1917 г.), он ставит одной из задач наблюдение трудовой жизни детей, выяснение вопроса, насколько физический труд имеет образовательную и воспитательную ценность.

Выясняя сущность воспитания как организованного педагогического процесса, С. Т. Шацкий столь же постоянно ищет диалектическое разрешение вопроса о единстве двух начал – индивидуального, и социального. Он пытается сформулировать закономерности социального по своим масштабам процесса, имеющего дело с индивидуальностью. Ядром индивидуальности С. Т. Шацкий признает способность к творчеству и активности. Для С. Т. Шацкого творчество «есть создание нового, небывалого из наличных впечатлений»<sup>2</sup> и свойственно как любой личности, активно проживающей жизнь, так и процессу в целом, если он по природе своей развивающийся процесс, а не циклическое повторение застывших форм. Высший уровень творчества – это самотворчество, создание себя из материала, заключенного в себе. Эта мысль утверждается С. Т. Шацким в книге «Годы исканий» и свидетельствует о достигнутом равновесии во взаимодействии социального и индивидуального в опыте педагога.

Главная идея С. Т. Шацкого и мечта его реализовалась в колонии «Бодрая жизнь», созданной в 1911 г. В этом учреждении и сам С. Т. Шацкий реализовался как педагог, ученый-исследователь, культурный просветитель. В этом смысле колония – вершина педагогического творчества С. Т. Шацкого дореволюционного периода.

Существование колонии «Бодрая жизнь» подтвердило верность идей С. Т. Шацкого. В колонии он создал для воспитанников среду, позволяющую каждому проявить свою индивидуальность и развить ее. Среда, осваиваемая ребенком, представляла собой преднамеренно организованное педагогическое пространство, позволяющее наиболее эффективно достигнуть поставленную цель – развитие и «культивация» ребенка. Деятельность, осуществляемая в колонии – всесторонняя жизнедеятельность. И по замыслу, и фактически, основным, системообразующим в колонии стал физический труд в его разных формах, потянувший за собой познание, самоуправление, досуг, занятия искусством и т. д.

В жизнедеятельности колониистского сообщества сформировались отношения – равноправные и гуманные, проявляющие взаимное уважение каждой личности. Отношения признавались С. Т. Шацким объектом педагогического

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 134.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 14. Л. 17.

воздействия. Они зарождались и развивались на основе спонтанных чувств и проявлений, но при тактичном руководстве со стороны воспитателей, подтверждая тем самым позицию С. Т. Шацкого: «все дело в такте».

Опыт С. Т. Шацкого уникален: ему удалось создать мощную педагогическую систему, которая включала в себя:

1. Дневные занятия на 90 детей от 3 до 7 лет.
2. Вечерние занятия на 180 детей школьного и дошкольного возраста.
3. Колония для детей старшего возраста на 75 человек.
4. Колония на 20 маленьких детей.
5. Детская библиотека на 3000 томов.
6. Педагогическая библиотека на 5000 томов преимущественно на иностранных языках.
7. Детская амбулатория.
8. Кухня и хлебопекарня со столовой на 2000 детей.
9. Книгоиздательство.
10. Обсерватория»<sup>1</sup>.

Масштаб системы определен не только материальными возможностями их учредителей и личностной активностью участников, но и теми устремлениями организаторов, которые были заложены в их основание изначально. С. Т. Шацкий стремился повторить опыт культурных поселений Европы и Америки, охватить своей деятельностью максимальное число взрослых и детей, принести в массы культуру, Педагоги сделали важные открытия, не утратившие своей значимости и сегодня. Они понимали, что система должна существовать и развиваться как сообщество взрослых и детей благодаря совместной деятельности.

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 9. Л. 39.

## **Часть II. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ**

**Константин Николаевич Вентцель**

### **Декларация прав ребенка**

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, т.е. ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота о доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность, и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т.е. право на воспитание и образование, соответствующее с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа.

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком. Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличии же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждым ребенком своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и связанных с ними взрослых, при неперменном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто - ни родители, ни общество, ни государство не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, т.е. с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно, запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесение вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно формулированных в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый фонд молодого поколения, достаточный для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средств. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем.

Вентцель К. Н. Декларация прав ребенка.  
[Электронный ресурс]. Режим доступа:  
<http://vladim-ka.livejournal.com/51285.html>

### **Задания и вопросы**

*1. О каких правах ребенка рассуждает К. Н. Вентцель? Как аргументирует право ребенка на самоопределение? Какова, по вашему мнению, может быть степень свободы ребенка в жизненном самоопределении? Может ли что-нибудь ограничивать его свободу?*

*2. Сравните текст Декларации прав ребенка К. Н. Вентцеля и Конвенции о правах ребенка, принятой ООН. Удалось ли вам обнаружить сходство идей?*

*3. На основе приведенного документа разработайте Кодекс родителя или классного руководителя (по выбору).*

**Возможно ли равное для всех образование? <sup>1</sup>**

Кроме неравенства экономического и правового существует еще неравенство в образовании и сознание этого неравенства обуславливает страдания не менее жгучие, чем неравномерное распределение между людьми материальных богатств и политических и гражданских прав.

Еще вопрос. что предпочло бы большинство людей: быть миллионерами, но оставаться безграмотными и невежественными, или же быть бедняками, но стать в первый ряд пресвященных европейцев.

Мысли и открытия, подобно орудиям производства, могут быть отделены от человека, быть накоплены и сохранены в книгах и в просветительных учреждениях, доступных лишь небольшой кучке людей и могут обуславливать духовное господство одного класса или касты над всеми другими.

Знания эти могут быть очень сомнительного качества: они могут сводиться к обрядам, например, они могут заключаться в одной специальной подготовке к отправлению общественного жертвоприношения, как это имело место у египетских и индийский жрецов, у кудесников, у магов, в Сибири у шаманов, и, тем не менее, такие знания дают своим обладателям известные, иногда очень большие политические права, и обеспечивают им доходы, иногда очень значительные. Когда же вместо призрачных знаний мы обладаем реальными и полезными научными, то большое скопление таких знаний в руках немногих лиц может сосредоточивать в этих руках нравственное влияние и политическую власть над всеми другими.

И это очень похоже, как сосредоточение землевладения или капитала в руках одного класса обуславливает господство этого класса над другими. И чем больше пропасть между суммой этого знания и невежеством других, тем хуже для страны. У нас эта пропасть беспримерно громадная. С одной стороны, у нас есть такие знаменитые писатели, как, например, Толстой. Обаяние его имени достигает легендарных размеров: его всемирная слава представляет по своим размерам небывалый пример по всей литературе XIX в. В области естествознания мы знаем людей вроде Сеченова, Тимирязева, Менделеева, обогативших науку целым рядом ценных открытий. У нас есть математики вроде Лобачевского, техники вроде Яблочкова, политические борцы в роде Герцена. И в то же время трудно представить себе такое скотоподобное состояние, которое ведут подлиповцы Решетникова, из коих самый умный может считать только до 5 и не видит ничего зазорного в том, чтобы жить со своею сестрою. Трудно найти в европейкой литературе более мрачную картину невежества, которую нарисовал в своих «Мужиках» покойный Чехов.

Сознание этой ужасающей, небывалой духовной пропасти между людьми налагает особые обязанности на интеллигенцию страны: нигде в мире нет такой

---

<sup>1</sup> Доклад, прочитанный в Петербурге в комиссии по низшей школе в Лиге образования на первом ее заседании и напечатанный в «Русских ведомостях» 29 июня 1906 года.

настоятельной необходимости напрячь все силы на то, чтобы обеспечить всем без исключения достаточное общее образование. Неравномерность распределения материальных богатств между людьми вполне справедливо обращает на себя должное внимание и среди интеллигенции, и среди рабочих классов, и среди крестьян. Мы твердо знаем, что духовная пропасть между образованными классами и народом у нас неизмеримо больше, чем в Европе, чем в Америке, чем в Азии и где бы то ни было. И поэтому в борьбе за распределение богатств мы не можем забывать о безусловной необходимости самых энергичных мер и к более справедливому распределению образования.

Наш идеал – равное для всех общее образование. При идеальной системе просвещения не должно быть, ни низшего, ни среднего, ни высшего общего образования, а должна быть общая для всех общеобразовательная школа, считающаяся лишь с индивидуальными наклонностями и способностями каждого ученика. Если приказной строй запрещал принимать в гимназию детей кухарок, то нашей целью должно служить, чтобы все дели, не исключая и кухаркиных, прошли до полного окончания курса вместе с детьми всех других сословий одну и ту же общеобразовательную школу с ее нижних ступеней до самых высших. Науку сравнивают с солнечным светом, но солнце посылает свой свет повсюду и равномерно. Так и научное знание. Народу должны быть сообщены самые последние выводы науки, а не те средневековые суеверия, которыми, с благословения Амалия Грингмута, в наше время считают возможным наполнить головы простого люда.

Мы считали бы такую реформу величайшей из реформ – величайшей и в то же время справедливейшей.

Быть может, некоторые сочтут этот идеал неосуществимой мечтой. Беспочвенной иллюзией, фантастической утопией. И они будут неправы.

Начать с того, что, когда мы говорим о равной для всех школе, то мы имеем в виду не специальные и не профессиональные учебные заведения, а одну только общеобразовательную школу. Современное состояние техники, торговли и промышленности не допускают и самой мысли о том, чтобы все люди имели одинаковые сведения в педагогике, механике, в электротехнике, бухгалтерии, агрономии, юриспруденции и проч. Но педагог, бухгалтер, электротехник, агроном, адвокат, музыкант и механик в то же самое время и люди, и граждане, и потому кроме специальных знаний, различных для каждой особой профессии, все им равно необходимы общечеловеческие знания – общее образование, одинаковое для всех людей, к какой бы профессии они ни принадлежали. Конечно, это общее образование не должно походить на то очень сомнительное образование, какое необходимо для получения аттестата зрелости. Даже в те времена, когда наши гимназии не были изуродованы реформой Каткова – Толстого, из гимназий выходили в полном смысле самые невежественные и неразвитые люди. Такой талантливый человек, как Д. И. Писарев, по окончании гимназического круга вынес из гимназии такой кругозор, такие интересы и такое развитие, что, по окончании гимназического курса его самым любимым занятием было, по его собственному признанию, раскрашивание картин в иллю-

стрированных изданиях, а любимым чтением – романы Купера особенно Дюма-отца. История Англии Маколея оказалась для него непреодолимой. Критические статьи в журналах производили на него впечатление иероглифических надписей.

Такие жалкие результаты получились не потому, конечно, что курс гимназии был недостаточно продолжителен, а потому, что гимназия давала тогда и дает теперь, что ни для кого и ни для чего не нужно, совершенно излишне, а большей частью даже вредно, и не дает того, что нужно для общечеловеческого развития.

Наши гимназисты подробно расскажут о битве на реке Калке, про все водные системы, но они не имели бы ни малейшего понятия о роли, которую играет воздух в дыхании, о законе спроса и предложения, если бы не получили этих сведений вне школы и часто наперекор ей. Они умеют написать слово *дуб* и просклонять его на пяти языках, но они равно ничего не знали бы о жизни дуба, о питании растений, об их оплодотворении и проч., если бы не пользовались, часто вопреки распоряжениям учебного начальства книгами из общественных и частных хранилищ.

Если бы выбросить из гимназического курса весь никуда не годный хлам, весь излишний балласт, вроде номенклатуры, ненужных дат, терминов, выбросить всю фальсифицированную историю, оба древние языка, славянский язык, все ненужные подробности, все мелкие, не связанные логическими связями факты, все сомнительное, основанное на суевериях, все, что признано современной наукою ошибочным; если выбросить все неважное и второстепенное и, не разбрасываясь на мелочах, сосредоточиться только на главном и существенном; если ввести в курс общеобразовательной школы изучение наиболее достоверных законов и бесспорных принципов, выраженных в широких, простых, определенных и ясных формулах, иллюстрируемых доступными для всех опытами и примерами; если вместо обычных методов и приемов ввести новые рациональные, то можно при значительном сокращении лет обучения в гимназии достигнуть неизмеримо более высоких результатов.

Будущая общеобразовательная школа возьмет из наук только самое ценное и достоверное и только наиболее общее и существенное. Если бы мы не могли сгустить в небольшое число широких обобщений весь громадный материал человеческих знаний, то мы не имели бы возможности двигаться вперед, потому что наш мозг был бы завален громадным количеством хлама. Чем больше приобретено человечеством знаний, тем больше они должны быть сгущены для общеобразовательной школы. При этом условии на прохождение общеобразовательной школы потребуется значительно меньше времени, и тогда станет вполне возможная для всех равная и даже обязательная школа, без всяких подразделений ее на начальную, низшую, среднюю и т.п. Школа, дающая несравненно больше, чем современная гимназия, перестанет казаться несбыточной мечтою.

В истории народного образования всякого педагога поражает тот факт, что когда правительство устраивало разные заведения и посылало в них учить-



ся, то люди разного звания — дворяне при Петре I, крестьяне государственных имуществ при министре Киселеве, не хотели принимать даров, приносимых правительством, не скрывали своей ненависти к учению, и даже оказывали энергичное противодействие. Не помогали и привилегии, щедро раздаваемые учебным заведениям разных типов. Петр силою тащил дворян в учебные заведения, позднее старшины палками загоняли крестьянских детей в училища государственных имуществ, а между тем никто не станет отрицать, что потребность в знании присуща всем людям, не исключая ни дворян, ни крестьян. Спросите профессоров, читающих лекции в университете и на рабочих курсах, и они вам скажут, что они более довольны вниманием рабочих, живущих под гнетом вечной нужды и изнурительного физического труда, чем студентами, располагающими большим досугом для научных занятий. Кому не известно, как охотно бегают крестьянские дети в хорошую современную школу?

Если мы обратим внимание на то, что школа прошлого стремится приспособить учащихся к известным внешним условиям, что она ставит целью не развитие человека, а внешние посторонние цели — приготовить тех или других профессиональных работников, нужных для правительства; что она игнорировала естественные природные свободные человеческие стремления и охоту и нередко ставила противоестественные, несогласованные со здоровыми человеческими инстинктами задачи, то становится понятно, зачем требовались всевозможные права, связанные с окончанием курса, с одной стороны, и палки старшин — с другой, чтоб наполнить школы, учреждаемые русскою бюрократиею.

Психология доказала, что ум, память, внимание и все другие душевные силы работают наилучшим образом, дают наивысшие результаты, лишь тогда, когда их работа не носит тягостного принуждения и насилия, когда она произвольна, сознательна и возбуждается здоровыми человеческими стремлениями, природною любознательностью, интересом к предметам изучения.

С другой стороны, если бы существовал человек без природной любознательности, без вкуса, без чувства голода, жажды, усталости, боли и других природных стремлений, указывающих нам путь к здоровью и счастью, то самые лучшие воспитатели и врачи не в состоянии были бы поставить что-либо на место инстинктов и по всем правилам науки отправили бы такого человека на тот свет. Современная школа мало считается с естественными стремлениями людей, и вот почему она требует такой огромной затраты времени и сил, а дает такие ничтожные, и хорошо еще, если не отрицательные, результаты.

Возьмем к примеру географию и историю. Что эти предметы можно сделать чрезвычайно интересными, доказывает тот факт, с какой жаждою читаются детьми и подростками путешествия и исторические рассказы, талантливо составленные брошюры по географии и по истории. А между тем современная школа ставит этот предмет так, что, что он кроме отвращения и суки ничего другого не возбуждает.

Несколько лет назад устраивались курсы для взрослых. В числе предметов преподавания объявили лекции по истории и географии. В первые же дни

записались 604 слушателя, и все на такие предметы, которые не преподавались в школах, где слушатели получили первоначальное образование. Историю же и географию никто не хотел слушать, — ни один человек. Они говорили, что они уже знают, что такое история и география, что они учили эти предметы. И только тогда, когда их удалось убедить, что им будут читать не ту историю и географию, какую они учили в школе, они стали посещать лекции по этим предметам и очень скоро изменили свой взгляд на них.

Отвращение к предметам обучения достигается в наших школах, как известно, очень простым способом. От учеников, благодаря программе, требуют большого напряжения памяти.

Попробуйте записывать ассоциации, возникшие в памяти окончивших нашу школу так называемых образованных людей, при слове *река*, *гора* и т.д., и вы найдете, что более половины воспоминаний придется на *имена* рек, гор, а также городов, расположенных на этих реках и горах и очень мало ассоциаций будут напоминать о роли рек и гор в геологии, в промышленности, в торговле, в распространении культуры и пр. Такие опыты убедят вас, что память прошедших нашу школу скорее напоминает память попугая, чем память развитого и мыслящего человека.

Что, кроме вреда, приносит ученикам этот хлам и балласт? Какой вывод сделает ученик из этих обезличенных собственных имен?

Когда военные и гражданские казнокрады тратят народные деньги на разврат, на балы и пиры, мы справедливо протестуем. Но когда бюрократическая школа тратит силу благородных клеток мозга наших детей на запоминание никому не нужных имен вроде Гваделупы, Киу-Сиу, Явы, Целебеса в географии, и на запоминание имен фараонов и королей в истории, числа тычинок лепестков в ботанике, мы должны протестовать еще больше, потому что человеческий мозг дороже денег. И сколько жестокой изобретательности, сколько злого ума и человеконенавистнического старания употреблено было на пополнение программ всей этой номенклатурой, датами, иностранными словами, формулами, цифрами и проч.

Еще можно понять, почему от школяров требовали заучивания мелких фактов справочного характера до изобретения книгопечатания. Бедняк не мог иметь книг, справочной библиотеки, и надо было многое удерживать в памяти. Но теперь, когда за несколько гривенников можно купить справочную книгу по любой отрасли знаний, зачем забивать головы учащихся всевозможными сведениями справочного характера? В наше время ничего, кроме рутины и полицейских соображений, нельзя придумать в оправдание того, зачем современная школа приносит в жертву памяти и рассудок, и воображение подрастающих поколений.

Современная школа, руководимая полицейскими целями, совершала великий грех, либо атрофируя в детях естественные человеческие стремления, либо давая им ненормальное направление.

Легко понять, что наилучшие результаты получаются тогда, когда приобретенные знания являются ответом на назревшие вопросы, выдвинутые внут-

ренным логическим процессом детской мысли, когда ученик сам ищет ответов на эти вопросы. Наилучшее понимание предмета получается тогда, когда учитель держит внимание детей на том, на чем они сами хотят сосредоточиться.

Отсюда огромное значение самостоятельности в деле обучения. Огромное большинство великих писателей, ученых и мыслителей Англии, ее знаменитостей были самоучки. Из всех великих английских ученых едва ли не один Дарвин окончил университет, но и тот, по собственному его признанию, ничем не обязан университету. Эти самоучки в огромном большинстве случаев принуждены были бороться с крайнею нужною и бесчисленными внешними препятствиями на пути к самообразованию. И все-таки они опередили тех, кто обладал и досугом, и материальным достатком, и, казалось, всеми учебными средствами. И это понятно. В то время, как современное школьное обучение построено на дрессировке, на «слепом, пустом и рабском подражании», на авторитете и рутине, и ведет к порабощению подрастающих поколений стариками, самоучка руководится большей частью своими внутренними потребностями запросами, естественными стремлениями к творчеству и к исследованию причинных связей между явлениями.

Мы не можем входить здесь во все детали педагогики и дидактики, но мы могли бы доказать, что современное школьное обучение почти совершенно чуждо так называемому эвристическому методу обучения. Этот метод состоит в том, что ученик ставится в положение исследователя, когда ему дают лишь данные для решения вопроса, факты и справки, а выводы и обобщения делает он сам.

Когда Пифагор принес жертву богам сто быков, когда Архимед, в экстазе, бежал голым по улице и кричал: «Эврика!», то их радость вызвана была сделанными открытиями, а не заучиванием данных фактов. И мы понимаем философа, который говорит, что если бы ему предлагали на выбор в одной руке истину, а в другой путь к истине, то он бы без всяких колебаний выбрал путь к истине.

Это наслаждение искать и открывать, врожденные инстинкты исследователя и изобретателя были теми двигателями, которые поднимали человеческий гений на неизмеримую высоту. Но эти инстинкты и этот дар присущи не только Сократу, Ньютону, Спинозе, но и всякому здоровому ребенку, если бы только уродливое воспитание нашего времени не искалечивало этих благородных стремлений человеческого духа. Ребенок это типичный исследователь и экспериментатор. Он исследует все, что бросается ему в глаза, что обратит на себя его внимание.

Но школа, руководимая бюрократией, систематически, с раннего детства, забивает эти дары природы. Она преподносит ученику готовые выводы, требует, чтобы он принимал их на веру, без возражений, чтобы он преклонялся перед авторитетом одобренных бюрократией учебников.

Здесь все приготовлено заранее: и выводы, и правила, и обобщения. Ученику остается только повторять эти чужие выводы, чужие мысли, чужие слова и запомнить их для экзамена. Что же удивительного, если из него выйдет нечто

вроде сомнамбулы, слепо, не рассуждая повинующегося каждому авторитетному приказанию. Что удивительного, если в нем атрофируется способность сравнивать, обобщать, делать выводы, производить исследования, формулировать законы и правила, а развивается только механическая память, необходимая для всевозможных экзаменов. Его учили чужим словам и чужим мыслям, а не процессу мышления. Он не умеет учиться самостоятельно. Весь этот материал готовых, заученных мыслей, никому и ни на что не нужных имен и мелких фактов становится стеною между умом ученика и Божьим миром. За этой стеною он уже ничего не видит, не слышит и не понимает.

Быть может, такое воспитание годится для раба, турецкого чиновника или солдата, без личной инициативы, слепо повинующихся чужой воле, но оно совершенно не годится для человека, который сам должен добывать себе средства к жизни, воспитывать своих детей, подавать мнение в земстве, на сходе, на парламентских выборах. Во всех таких делах нужно уметь самому найти необходимые и достоверные данные и справки, и самому же, на основании их сделать правильный вывод, как раз то, от чего с усердием, достойным лучшего дела, отучает его наша современная школа.

И в то же время наша современная школа развивает в детях ослиное терпение и подавляет личную предприимчивость и активную энергию.

Быть может, такие люди нужны были во времена господства неприкосновенного авторитета, но в наше время такие люди не только не нужны, а вредны. И только один приказной строй, в ослеплении своего корыстолюбия, с жестокостью, превзошедшей подвиги Торквемады, вот уже в течение целого столетия гонит в отдаленные места, и весь путь от центра до Сахалина покрывает могилами людей, осмелившихся самостоятельно мыслить... Наша эпоха одной своей чертой напоминает эпоху Сократа. Все мы читали, как Сократ в борьбе с научным шарлатанством путем вопросов обнаруживал пустоту звонких фраз, с помощью которых софисты морочили публику. Все значение его учения заключалось не в том, чему он учил, а в том, как он отыскивал сам истину и как руководил других в поисках за истиной. В эпоху, ему предшествовавшую, греки руководились учениями, передававшимися от отцов к детям и воспринимаемыми без критики и почти без рассуждений. Но мало-помалу доверие к этим учениям падало. И когда всякие авторитеты были низложены и кумиры повержены, настал момент искать опору в своем собственном разуме. Отсюда требование Сократа: «Познай самого себя!». Рядом вопросов доводил Сократ собеседника до самых общих и возвышенных положений.

Мы в настоящее время тоже переживаем момент, когда традиционные верования рушатся, когда старые кумиры повержены, когда общепризнанных авторитетов больше не существует. Теперь каждому из нас приходится мыслить и действовать на свой страх и риск, руководиться не ходячими мнениями, а велениями собственного рассудка. И потому в наше время, более чем когда-либо, школа должна заботиться о том, чтобы приготовить учащихся к самостоятельному мышлению. Надо, чтобы ученики привыкли сами делать выводы из фактов, пользуясь научными приемами исследования. А этого мы можем до-

стигнуть лишь тогда, когда будем ставить учеников в положение изобретателей и исследователей, когда заставим их переживать те же психические процессы, которые переживает исследователь.

Мы не сомневаемся, что будущая школа, руководимая демократией, свергнет гнет столько же своекорыстных, сколько и тупоумных, руководителей просвещения. Будущая педагогика сможет основать учение на самостоятельности учащихся, сумеет сохранить и развить до возможного совершенства лучшие дары природы, – стремление и способность к исследованию, и нетрудно представить, что это одно в состоянии вызвать такой расцвет просвещения, науки и техники, о которых мы в настоящее время не смеем даже и мечтать.

Это одно пробудит дремлющие силы даровитого народа, заставит бить ключом энергичную жизнь, откроет самые широкие перспективы в области экономической, социальной, умственной и нравственной.

Требуя простора для самостоятельности учащихся, заявляя идти навстречу стремлениям, стараться сделать предмет обучения интересным, мы совсем не хотим приносить в жертву этому интересу содержание, но в то же время мы не хотим приносить в жертву содержанию и интерес обучения. Мы полагаем, что рациональная программа и методы обучения удовлетворяют обоим этим требованиям.

Кто близко изучал детей, тот знает, что они питают непреодолимое отвращение к хронологии, собственным именам, мелким фактам и вообще ко всему тому, что они не могут связать логическими связями. Но это самое и составляет один из важнейших недостатков нашего современного обучения.

Если мы заглянем внутрь себя, то мы найдем там не только состояние сознания, но еще и связи между ними. Не количество и разнообразие воспринятых материалов, но, главным образом, обработка их, – вот что дает вес и цену нашему умственному багажу.

Подобно тому, как одна сумма вещества в животном не характеризует еще степени развития (кит весит в 200 раз больше обезьяны, но гораздо глупее нее), так точно и количество знаний еще не характеризует умственного развития. Одна идиотка знала наизусть несколько томов истории. Если бы можно было выучить на память целую библиотеку, то это еще не сделало бы нас развитыми и образованными. Нужны связи между знаниями, нужна гармония. Наши мысли ясны только тогда, когда они хорошо связаны друг с другом. Узнать предмет, это значит определить его связи с другими предметами. Сократ или Кант, прожившие почти всю жизнь в маленьком городе, видели и слышали гораздо меньше какого-нибудь путешественника, но они лучше связывали увиденное и услышанное. Лаплас только однажды посмотрел в телескоп, да и то, говорят, с другого конца; но это не помешало ему выдумать систему, удивившую всех астрономов.

Мыслить – это значит связывать идеи друг с другом; хорошо мыслить – это значит хорошо соединять. Быть развитым – это значит обладать наибольшим запасом наиболее важных и наилучше связанных между собою образов и понятий.

Но связь связи рознь. Связь тем лучше, чем вернее она отражает реальные связи, существующие в природе и жизни. Но мир со всеми своими связями отражается в нашей душе, и человек усваивает эти постоянные связи. «Сама логика, – по удачному выражению философа, – это отражение в нашем уме связей между явлениями в природе». «Живой мозг представляет собой, – по образному выражению другого философа, – миниатюрное повторение вселенной».

Правда, все эти связи отражаются в нашем уме далеко не совершенно. Мы живем в крошечном уголке мира и о других частях не имеем понятия. Даже и в той части мира, где мы живем, мы далеко не все знаем и не все понимаем. Тем не менее современный человек вернее представляет себе жизнь и природу, чем люди XVIII века. Историю цивилизации можно рассматривать как постепенное приспособление нашего ума к природе и жизни.

Руководится ли наша школа только что изложенными соображениями? Она действует как раз в обратном направлении. Все в ней разрозненно, бессвязно. Конечно, это отчасти объясняется крайней специализацией знаний. Я помню, как несколько лет тому назад популярный и широко образованный профессор Московского университета в первый раз в жизни услышал название неизвестной ему науки от своего товарища. Но специализация знаний, быть может, вполне законная в профессиональных школах, не должна иметь места в общеобразовательной школе. А между тем связь между различными предметами преподавания выражается разве лишь в том, что все предметы преподаются в одной и той же школе в течение одного и того же курса. Но это связь не логическая, не та, которая нужна для развития.

Удивительно ли после этого, что в нашем так называемом образованном обществе сплошь и рядом уживаются предрассудки и суеверия рядом с определенными научными теориями.

Понятна становится и вся невообразимая путаница в нашей общественной, семейной и личной жизни. Недостатком в последовательности мысли можно отчасти объяснить, почему так часто мы наблюдаем быструю смену течений в одной и той же интеллигентной голове. От народничества переходят к марксизму, от ортодоксов к бернштейнству, от реализма к декадентству и символизму, от позитивизма к метафизике, оккультизму и мистицизму. При каждом переходе от одного воззрения к другому мы обыкновенно очень много шумим, но по кажущейся буре нельзя судить о глубине, продуманности и стройности наших мнений. Скорее этот шум напоминает импульсивность дикаря или ребенка, у которого все поступки так же порывисты, решения так же внезапны и быстры, увлечения так же бурны.

В какой стране возможно насчитать столько ренегатов, изменившим идеалам молодости, забывших аннибалову клятву юности и в зрелом возрасте перешедших из среды угнетаемых в стан угнетателей? Быть может, явления этого порядка обуславливаются еще и другими причинами, но нельзя отрицать, что в числе причин одно из первых мест занимают указанные выше недостатки школ.

Мы не сомневаемся, что будущая школа, руководимая не полицейскими, а педагогическими соображениями, обратит серьезное внимание на то, чтобы

все предметы преподавания были связаны в головах учащихся логическими связями, соответствующими природе и жизни. И эти связи будут в соответствии с тем, что дает последнее слово науки, а не пережитки и суеверия. Какое влияние это преобразование окажет на все стороны на все стороны человеческой жизни, об этом нечего и говорить. Это будет величайшим и лучшим из всех переворотов, о каких мы можем мечтать.

Несколько лет тому назад в школе, насчитывающей до 1000 учащихся, я произвел статистическое исследование, описанное в свое время в специальном журнале, по вопросу о том, насколько усваивается детьми один и тот же урок, при наглядном обучении и при исключительно словесном способе обучения. Исследование было обставлено таким образом, что все остальные условия опыта (одни и те же ученики, учащие, одни и те же уроки, одно и то же изложение, одно и то же время) были уравнены. И оказалось, что стоит к словесному объяснению присоединить опыт, и число успешных учеников сразу увеличивается почти вчетверо, а число неуспевающих учеников уменьшается в 8 раз. Число обстоятельных ответов увеличивается в 9 раз. И эти цифры вполне подтверждает принцип, провозглашенный еще Коменским, Руссо, Песталоцци. Этот принцип заключается в том, чтобы все, что может быть передано ребенку наглядным путем опытов и наблюдений, и было передано именно так, а не иначе. Этот принцип перешел на русскую почву в 60-х годах; но затем он неоднократно подвергался преследованиям и насмешкам. Один из видных деятелей церковно-приходской школы писал, что этот принцип, как и вся современная педагогика, годится для Запада, который не знает таинства миропомазания, но совершенно не годится для православных, которые с названным таинством получают духовные дары, недоступные всем иноверцам. Другие педагоги высмеивают наглядное обучение и утверждают, будто можно дать наглядное представление о предмете посредством одного только слова. Но что такое слово? Кто-то справедливо сравнивает наше познание с ассигнационным банком, где слово соответствует банковскому билету, а золотой монете наглядные восприятия. Слово без наглядных восприятий это вексель, которого нечем уплатить. Миллионы, значащиеся в таких векселях, стоят дешевле одной золотой монеты. И самый небольшой запас собственного опыта дороже миллиона чужих, заученных слов.

Даже искусство процветает только тогда, когда оно жизненно и реально, когда оно берет содержание из наблюдений. Недаром все эпохи, когда искусство шло по другой дороге, были временем упадка, а века, когда художники вновь возвращались к требованиям жизненной правды, к наблюдениям над природой и жизнью, были эпохами возрождения и расцвета. А о науке и практической деятельности нечего и говорить. Адаму Смиту внушили его знаменитую политико-экономическую систему наблюдения над небольшой общиной рыбаков и ткачей. Какой жалкой пародией на науку было естествознание в Европе, когда его единственными источниками были книги древних. И какой изумительный, никогда раньше небывалый расцвет этой обширной отрасли знаний наступил в тот век, когда ученые во главу угла положили наблюдение и

опыт. Без наблюдения и опыта нельзя шага шагнуть и в практической деятельности.

Нам возразят, что в жизни важнее всего ум, логика. Конечно, ум великое дело; но для ума нужны материалы, факты, данные, справки, и если эти материалы не будут соответствовать действительности, то самый величайший гений и самая строгая логика придут к ложным выводам.

То, что мы воспринимаем наглядно, не требует от нас ни усилий, ни доказательств, а лишь внимания. Все воспринимаемое таким путем не вызывает в нас ни сомнений, ни колебаний.

Все только что сказанное может быть отнесено и к взрослому, развитому человеку; но в детском возрасте наглядное обучение имеет особое, исключительное значение.

Самою первою по времени своего развития из душевных способностей интеллектуального характера является способность наблюдать, воспринимать впечатления от внешнего материального мира. В поисках за новыми наблюдениями ребенок готов и на некоторые жертвы. Он проникает и туда, откуда его выгоняют, где его бранят, где он рискует даже быть побитым.

Таковы эти маленькие исследователи природы и жизни. В какой-нибудь год времени они производят гораздо больше наблюдений, чем самый усердный естествоиспытатель. Но они не только пассивные наблюдатели. Им еще больше нравится деятельная роль экспериментатора. Случайно сделанный опыт над светом, звуком, падением тела и проч., какой-нибудь юный исследователь, как настоящий Паскаль или Ньютон, повторяет затем намеренно. Но даром говорят, что ребенку подобает быть реалистом, юноше идеалистом, взрослому скептиком. Лучше уж совсем не учить ребенка, чем ограничивать его обучение пустыми именами да словами.

Итак, если одна наглядность в преподавании увеличивает успешность обучения вчетверо и вдесятеро; если одно исключение из школьного курса ненужного и вредного балласта значительно сократит время прохождения курса; если интерес обучения возвысит продуктивность школьной работы, благодаря усилению памяти, внимания и сообразительности учащихся; если логическая связность преподавания каждого предмета в отдельности и всех вместе даст небывалую основательность и прочность образованию учащихся; если эвристический метод поднимет их самостоятельность, — то возможность единой, обязательной и всеобщей для всех нормальных детей, не исключая и самых бедных, доступной общеобразовательной школы, без разделения ее на высшую, среднюю и низшую, не может представляться чем-то утопическим и несбыточным. Самое высшее общее образование должно быть доступно и обязательно для всех, но в то же время нельзя не сказать, что в данный момент для его достижения у нас нет ни надлежаще подготовленных учителей, ни вполне разработанных методов преподавания, нет необходимых образцов, не говоря уж о материальных средствах. Тем не менее организовавшаяся у нас Лига народного образования должна поставить этот идеал на своем знамени как ту цель, к осуществлению которой должны быть направлены все наши усилия, все ступени в



деле народного образования, через которые мы должны пройти в ближайшее к нам время. Только такой идеал даст нашим практическим начинаниям и в данный момент, и в ближайшем будущем надлежащие перспективы и освещение. Только при свете этого идеала мы в состоянии будем дать правильную оценку каждому из своих начинаний и в данный момент, и в последующие за ним более благоприятные времена. Только при осуществлении такой цели всеобщее избирательное право будет действительно всеобщим, потому что только образованный народ будет подавать голоса сознательно, а не под влиянием гипноза. Во Франции после крушения старого порядка, во время самого крайнего разгара политических страстей всеобщим лозунгом были знаменитые слова: «После хлеба образование представляет первую потребность народа». Мы знаем, что эта потребность не была своевременно удовлетворена, и мы знаем последствия: деспотизм Наполеона, опиравшегося на невежество масс. Будем надеяться, что спустя целое столетие другой великий народ, при аналогичных условиях, не сделает такой же роковой ошибки.

Вахтеров В. П. Возможно ли равное для всех образование?  
// Вахтеров В. П. Спорные вопросы образования. М.: Изд-во т-ва  
Д. И. Сытина, 1907. С. 3–19.

### **Вопросы и задания**

1. С какими идеями и суждениями В. П. Вахтерова вы безусловно согласны? Почему?
2. Возразите В. П. Вахтерovu, представляющему опыт как доминирующую основу образования. Приведите аргументы в защиту систематизированного научного знания.
3. Какие теории современной педагогики базируются на идеях В. П. Вахтерова?
4. Продумайте концептуальные положения школы, доступной для детей всех социальных групп в равной степени.

## Как учить без учебников

### Кризис книжной школы

Долой книжную школу! Вперед в борьбу за школу рабочую!

*Ветекамп*

Учителя старой школы не достаточно глубоко чувствуют и не достаточно хорошо понимают, насколько их работа в школе до сих пор шла в зависимости от учебника, от книг вообще. Они критиковали порой учебники, которые им приходилось пользоваться, но все-таки продолжали ими пользоваться, потому что не умели без них вложить в голову учеников всю ту массу знаний, которую, по их мнению и по мнению учебного начальства, было необходимо вложить. Эта сумма знаний определялась учебными программами, а они составлялись на основании учебных книг или для того, чтобы по ним составлять новые учебники. Когда вводились новые учебные программы, то первое, что при этом говорили учителя: «Как же мы будем проводить эти программы, когда у нас нет еще составленных по ним учебников?». И сейчас же среди них находились смышленные люди, которые принимались за составление новых учебников, применительно к новым программам. Учебники эти появлялись иногда поразительно быстро после выхода в свет новых программ, иногда даже раньше их, если авторы этих учебников были сами составители учебных программ. Все затруднения, таким образом, устранялись удивительно быстро, и школа снова могла продолжать работать «по книге».

Правда, существовало в педагогии течение, которое определенно и сознательно звало школу на новый путь, на работу не по книге и не над книгой, а над жизнью, путем активного в ней участия, и над тем, что она дает ученикам непосредственно. Это направление отвергали передачу ученикам определенной суммы знаний, как задачу школы, потому что впечатлений от жизни не могут быть однообразны. Только на первой ступени образования, в детском саду, все признавали это правильным и в теории, и на практике; но едва ученик переходил в начальную школу, как перед ним и его учителем вставал призрак экзаменационных требований, мысль — как бы не забыть чего-нибудь из положенной программы. не оскандалиться, не оказаться хуже других. И этим требованиям жизни приносились в жертву и самостоятельные интересы учащихся в той или иной области жизни, и знания, и естественное для некоторых детей отвращение от некоторых видов школьной работы и некоторых сторон школьного режима, и, наконец, собственные вкусы учителей, даже их педагогические убеждения.

Но течение трудовой школы теперь победило, если не в среде всей массы учителей, где педагогический консерватизм всегда и неизбежно очень силен (ведь нелегко признаться, что двадцать лет учил не тому, что нужно, и не так, как нужно), то в руководящих центрах народного образования Республики,

и прежней школе волей-неволей приходится идти по новому пути в силу распоряжений свыше, а она привыкла прислушиваться к таким распоряжениям, пожалуй, даже слишком внимательно.

К этому присоединилось и еще одно обстоятельство, которое может оказать еще более сильное влияние на изменение роли книги в школьном обучении.

В наступающем учебном году нашим учебным заведениям всех типов и степеней угрожает опасность остаться без учебников. Типографское, книгоиздательское, книгопродавческое дело, почтовые и железнодорожные транспорты пришли в такое расстройство, что надеяться на скорое улучшение снабжения школ учебниками нет никакой возможности, и школе предстоит обходиться без учебников едва ли не по всем предметам. Некоторым кажется, что равносильно прекращению всяких занятий, а между тем это совсем не так: занятия без учебников вполне возможны по всем предметам курса первой ступени, а по некоторым предметам они возможны даже вовсе без специальных книг по этим предметам.

Современные методы обучения в своем развитии все более и более выдвигают на первый план самостоятельность учеников, их самодеятельность в деле приобретения знаний из жизни, а не из книг, и в творческой переработке этих знаний. Этим путем и идет постепенное освобождение школы и учения от власти книг. К тому же стремятся принципы трудового воспитания. И нет худа без добра: может быть, чрезвычайные обстоятельства нашего времени, «бескнижие школы» заставляет учащихся поближе познакомиться с этим способом обучения и поскорее испробовать их на опыте.

Задача настоящего очерка дать несколько практических указаний для решения этого неотложного вопроса в применении к предметам курса первой ступени трудовой школы.

Только надо сначала договориться относительно того, что новая школа не должна себе ставить на этой ступени задачу дать ученикам определенную заранее сумму знаний; нужно твердо запомнить, что эта сумма знаний будет не целью, а результатом школьной работы, и что школе не будет угрожать ни выпускной экзамен, ни обязательная программа, определяющая сумму знаний от учеников. Результатом такого изменения задач школьного обучения будет, может быть, уменьшение количества знаний учеников, но несомненно улучшение качества тех знаний и навыков, которые у них все-таки останутся. По крайней мере все искренние и понимающие дело трудовой школы должны стремиться именно к такой, а не иной постановке дела.

Но обратимся к предметам обучения в школе и посмотрим, как можно при занятиях каждым из них обходиться без книг.

### **Обучение грамоте**

Чем заменить букварь? Вот первый вопрос, который встает перед нами. А вот краткий на него ответ: набором печатанных букв, вырезанный из старой и уже истрепанной книги и тетрадь с собственными рисунками и надписями

ученика. Учителю надо сделать такой запас печатанных букв, чтобы каждой букве на каждого ученика хватило по несколько десятков. Брать эти книги можно не только из старых и уже отслуживших свой срок учебников, но и из газет и иных объявлений. Часть этих букв надо наклеить на картонки, остальные оставить про запас.

Одновременно с началом обучения грамоте каждому ученику выдается тетрадь, лучше всего линованная в одну линейку. Линейки здесь играют роль показателей для ровного наклеивания на них букв и рисунков.

Полезно сделать запас картинок, вырезанных из старых растрепанных и уже отслуживших свой век букварей или устаревших книг для детского чтения. Может сослужить свою службу и соби́рание иллюстрированных каталогов и объявлений о книгах, вновь выходящих или уже вышедших раньше. Но, если таких картинок и не будет, это еще не большая беда. При помощи всех этих пособий и крупной разрезной азбуки в руках учителя занятия по обучению грамоте можно вести следующим образом.

С первыми буквами дети знакомятся по буквам разрезной азбуки. Одновременно им выдаются такие же буквы более мелкие, вырезанные из книг и наклеенные на картон. Каждый ученик должен составлять у себя на парте из этих букв все те слова, которые учитель или вызванный им ученик составляет на доске. Затем учитель обучает учеников наклеиванию в тетрадь изученных букв и составленных слов. Если есть картинки, изображающие соответствующие предметы, то сначала наклеивается картинка, а потом подпись под нее. Но учить детей наклеивать нелегко, и на это требуется и время, и внимание учителя; но это не даром потраченное время. Это умение не менее важное в трудовой школе, чем грамота, для проведения в дальнейшем метода воспроизведения того, что изучается в классе путем аппликации или другим способом работы из бумаги и картона. Недостаток рисунков для наклеивания может быть восполнен собственными рисунками учеников, под которыми будут делаться подписи из набора печатных букв. Нельзя ссылаться на то, что дети не умеют рисовать. Дети этого не знают, и, если вы дадите им направление и скажете – рисуйте, они будут рисовать что хотят и как могут, других рисунков и не надо. Если вы предложите такому классу нарисовать любой простой предмет (топор, пила, ухват и т.п.), никто не встретит затруднения, если вы не подскажите им, что это трудно, или что они не могут это сделать.

Лучше всего отвести левые страницы для печатных картинок и печатанных слов, тетради, а правые для собственных рисунков детей и рукописных слов. Буквы ученикам выдаются по мере того, как они будут их усваивать, то есть по три-четыре буквы в неделю, и только под конец прохождения алфавита более. Вместо скучных, и по правде говоря бессмысленных столбцов в букварях, дети будут не только читать, но и составлять из букв и наклеивать, а потом и писать подписи под картинками. Сначала это будет только название предметов, изображенных на картинке, а затем целые предложения. Сначала они будут писать «дуб», «репа», «шапка», а затем «высокий дуб», «сладкая репа», «моя шапка», и, наконец «высокий дуб растет», «я люблю есть сладкую репу», «моя

шапка очень теплая» и т.п. И все это будет нарисовано, если нет соответствующих картинок, напечатано, то есть наклеено из печатанных букв и записано каждым учеником в его тетрадь. Таким образом каждый ученик для себя составит свой букварь. Он будет знать его гораздо лучше, а в составлении его будет проведен трудовой принцип при изучении азбуки. Этот же букварь и будет служить первою книгою для чтения при прохождении алфавита. Дети будут читать и перечитывать свою тетрадь и тетради своих товарищей, где текст может быть несколько иной, когда дело дойдет до составления целых фраз. Принцип индивидуализации обучения требует, чтобы детям позволялось подписывать под картинками не одну общую фразу, а каждому свою, по своему вкусу.

Одновременно ученики под руководством учителя могут составлять и общий классный букварь в виде ряда таблиц, украшенных картинками и рисунками самих учащихся с соответствующими подписями под ними. Этот стенной букварь собственного приготовления вывешивается на стенах школы, таблица за таблицей, по мере их изготовления и прохождения соответствующих букв.

Полезно научить учеников делать буквы из разного материала для того, чтобы делать из них разные надписи и объявления для практических целей. На стенах класса постепенно будут появляться, согласно постановлению школьного коллектива надписи вроде следующих: «не опаздывайте», «не забывайте тетрадей», «слушайтесь дежурного» и т.п. Эти надписи, составленные из разных букв, вырезанных самими учениками из цветной бумаги, будут новым материалом и для чтения, и для письма. Эти стенные надписи и вышеупомянутые таблицы могут служить также материалом для классного чтения, а тетради с составленными в них словами и фразами для чтения индивидуального.

Пособием к этому материалу могут служить еще и остатки тех растерзанных старых букварей. В них останется еще несколько страниц текста, не использованного для составления набора букв. Это будут фразы и небольшие рассказы, обычно встречающиеся в букварях. Их надо вырезать и наклеить на небольшие кусочки картона, соответствующие размеру текста. Эти картинки можно раздавать ученикам на руки, как материал для самостоятельного классного, а затем и домашнего чтения. Двух экземпляров старого букваря будет достаточно, чтобы составить достаточную библиотечку таких текстов на картоне. Всего этого будет вполне достаточно для чтения в период прохождения букваря.

### **Обучение чтению**

Задача обучения чтению — самостоятельное чтение книг учениками; к этому и надо приучать учеников с самого начала. Хороший подбор книг для детского чтения может и должен заменить чтение всего класса по одной книге. Надо только отказаться от предрассудка, что когда один ученик читает громко в классе, остальные непременно должны следить за его чтением по своим книгам.

Обычно значительная часть учеников этого не делает, а читает дальше, или смотрит картинки, или читает другую статью. или, наконец, только делает вид, что следит за чтением.

Да и для тех, кто действительно следит за чтением по своей книге, задается трудная, иногда непосильная задача, требующая раздвоения внимания: ученику одновременно надо и слушать громкое чтение, и разбирать самостоятельно, что написано в книге, а при той степени грамотности, которой он обладает в течение первого полугодия, это нелегко. Наконец, ученики читают или, вернее, разбирают слова не одинаково быстро, и неизбежно одни будут отставать от читающего вслух, а другие уходить вперед.

Гораздо легче и полезнее приучать их слушать громкое чтение товарища, а для читающего вслух это новое побуждение к тому, чтобы стараться читать возможно более громко и отчетливо: ведь он читает уже не для учителя. а для всего класса. При таком чтении достаточно иметь один экземпляр читаемой книги, который и передается от одного ученика к другому. Такой книгой может служить любая подходящая по шрифту и содержанию книга из учительской библиотеки или один экземпляр уцелевшего в школе старого букваря с соответственным текстом.

Но классного чтения совершенно не достаточно для того. чтобы приучить детей к самостоятельному чтению; для этого им необходимо получать книги на дом, и при этом не одну и ту же. а всем разные, чтобы они могли затем в школе, опять-таки не учителю, а товарищам, по плану пересказывать содержание прочитанного.

Такое чтение может быть групповым, то есть таким, при котором детям одного класса (или отделения) раздаются одновременно разные книжки, но на одну или сходную тему, например — о домашних животных, — одному про лошадь, другому про корову, третьему про собаку и т.п. В классе ведется работа, которою руководит учитель, задающий вопросы, на которые ученики один за другим отвечают, каждый на основании материала своей книги. Кстати, ученик может сверх ответа, в дополнение к нему, может рассказать какой-нибудь эпизод из своей книги. Для ведения такого чтения нужна порядочная школьная библиотека из книг для детей самого младшего возраста, только что научившихся читать, а такая библиотека не везде имеется и составить ее теперь очень трудно. Трудно, но не невозможно, и легче, чем добыть к началу учения необходимое количество букварей. Но если даже такой библиотеки не будет, то придется вести уроки чтения иначе, давая детям на дом более трудные книги и задавая им прочитать не всю книгу, а страницу или главу. Более трудные места читать с ними в классе, предварительно рассказав всему классу содержание предыдущей части рассказа. Для таких занятий особенно пригодными будут различные хрестоматии, обычно имеющиеся у учителя в одном экземпляре. Главное приучить детей к самостоятельному чтению, создать привычку, потребность в таком чтении, и тогда задача обучения чтению будет решена. Ученик, который, читая постоянно, и не только в классе, но и дома будет сам совершенствоваться в учении читать в широком значении этого сло-

ва. Читать же громко, отчетливо и выразительно он научится на уроках, когда будет читать в классе товарищам ту или иную книгу, часто уже прочитанную им на дому. Такая система чтения может быть проведена через все отделения школы первой ступени. Разумеется, с постоянным углублением читаемого материала.

### **Обучение письму**

При обучении письму до сих пор школа обычно пользовалась следующими книгами, в качестве учебных пособий, находящихся на руках у каждого ученика: прописи, книга для практических упражнений в письме, книга для списывания. Согласно требованиям экспериментальной педагогики нашего времени, две последние книги, частью или целиком, печатались рукописными шрифтами, так же как и прописи. Но, давая ученикам для списывания или грамматических упражнений (обыкновенно такое списывание, но с вставками пропущенных букв или упражнений) рукописный шрифт, школа исполняла только часть требований экспериментальной педагогики, — создавая зрительные и графические образы в памяти учеников в том самом виде, в каком они должны их писать, но не давала им наглядных указаний на те движения, которые они при этом должны делать. Более совершенное выполнение требований экспериментальной педагогики требуют, чтобы дети не только видели слово написанным рукописным шрифтом, но и присутствовали при возникновении этого слова, хотя бы на классной доске, следили глазами за движением руки учителя при воспроизведении той или другой буквы и затем повторяли эти движения. Не даром некоторые методисты рекомендуют заставлять детей при изучении букв сначала писать их пальцем в воздухе, а потом уже на доске; прописи и специальные книги для списывания не должны даваться ученикам в готовом виде, а должны выписываться учителем на классной доске. При этом методе прописи и прочие книги для списывания становятся не нужными и без них можно обойтись. Правда, ученики будут писать как будто меньше, но приобретаемые при таком способе обучения письму знания будут гораздо скорее и глубже западать в их память и они научатся писать скорее и лучше, чем при помощи метода списывания с книги, особенно с обыкновенной печатной книги. Надо только завести в классе лишнюю классную комнату, а, если возможно, то и две, для каждого отделения. Если учителю приходится заниматься одновременно с двумя отделениями, то материал самостоятельного урока-письма, списывания или грамматического упражнения, — должен быть предварительно написан на доске в присутствии учеников. В это же время она дает необходимые объяснения, затем отходит к другому отделению. Если доски не хватит, чтобы дать материал для письма на целый час, надо дать его на полчаса или прервать на середине урок другого отделения, стереть уже использованный материал и дать его продолжение, или предложить детям списать предложенный материал два раза.

Но уроки письма в школе устраиваются не только для целей обучения правописанию, но и для обучения письменному пересказу и изложению соб-

ственных мыслей. Только для первых из этих упражнений может иметь значение учебная книга как материал для письменного пересказа прочитанного. Но, во-первых, можно давать классу и не один и тот же материал, а каждому свой из той книги, которую он читал дома, или, что еще полезнее, можно давать пересказать по памяти прочитанное или услышанное в классе. К этому можно еще прибавить, что современные методисты вообще не высоко ценят упражнения в пересказе чужих мыслей, особенно в письменном изложении. Для передачи содержания прочитанного или услышанного на уроках совершенно достаточно устного пересказа, при котором ученик чувствует себя гораздо свободнее и чаще говорит своим языком, а не языком прочитанной книги. При письменном же изложении он в гораздо большей степени находится в зависимости от чужих слов, прочитанного текста, и силится припомнить не только чужие мысли, но и чужие слова. Задача же школы в деле обучения устной и письменной речи – научить ученика говорить и писать свободно на своем языке, найти и выработать свой слог. Научить же его говорить и писать языком Пушкина, Гоголя, Тургенева невозможно, потому что, во-первых, для этого надо иметь талант этих писателей, а, во-вторых, слог этих писателей совершенно различен, как различна их индивидуальность; и Гоголь, если бы захотел, не мог бы писать языком Пушкина, и наоборот. Писателей этих читать в школе необходимо, но не для того, чтобы подражать им, их слогу, это непосильно ученикам, а для того, чтобы понимать их мысли и уметь чувствовать то, что чувствовали они.

### **Обучение грамматике**

Изучение грамматики как отдельного предмета не должно иметь место в школе первой ступени. Все сведения из этой науки, необходимые для целей правописания и расстановки знаков препинания должны сообщаться попутно с другими письменными работами и закрепляться практическим путем и путем повторения при каждом удобном случае. Не должно быть ни отдельных уроков грамматики, ни этимологического, ни синтаксического разбора, ни требования теоретических знаний из этой области для экзамена («что такое подлежащее», «сколько падежей имеет имя существительное» и т. о.). Этой схоластике не место в трудовой школе; и с освобождением от нее, ученики будут много счастливее и умнее, а учителям будет много легче учить, чем прежде.

Вывод из этого, что учебников грамматики и грамматических упражнений школе вовсе не нужно. А если кто без этого материала обойтись не может, пусть выписывает свои правила и свои примеры для упражнений и разбора, а также заставляет учеников их списывать в тетрадь. Это будет для них материалом для повторения «по книге» старого, если это повторение приближающееся в старинной «зубрежке» так необходимо для чего-либо. Но, повторяю, нужно стараться быть подальше от этого.



## Математика

Математика в новой школе должна проходиться лабораторным методом, а не по книжкам для упражнений или задачника. Вот основное положение, которое должно привести к полному изгнанию книги из употребления на уроках этого предмета. Ученики должны считать предметы, измерять и взвешивать их, записывать результаты этих действий и проводить различные вычисления с этими данными, взятыми из жизни, а не из задачника.

Дети должны искать этот материал в классе, дома, на улице, на базаре, в лавке, в мастерской и всюду, только не в книгах. Оттуда же должны они уметь находить и составлять задачи для решения и этим путем упражняться прежде всего в составлении и решении примеров и задач, а затем в решении их. Все задачники постоянно отстают в своем содержании от жизни. Много лет после перехода всех русских аптек от старого аптекарского веса к десятичному – унции, драхмы и скрупулы продолжали свое благополучное существование только на страницах учебников. В настоящее время все данные относительно разных продуктов и материалов, которыми полны наши задачники, совершенно не соответствуют действительной их стоимости. Все задачники пользуются старой, уже не существующей в жизни монетной системой и не знают ни бумажных марок, ни керенок, на которых приходится вести расчет в жизни. Давать теперь задачи из учебников прямо вредно, потому что их содержание не приближает, а отдаляет учеников от случаев вычисления, которые им встретятся и на каждом шагу встречаются в жизни. Правда, за последнее время в печати появилось несколько задачников нового типа (Зенченко, Звягинцева и др.), которые дают указание на то, как брать материал для задач из жизни и как пользоваться им на уроках математики, но и эти задачники вовсе не надо приобретать в таком количестве, чтобы каждый ученик имел свой экземпляр – совершенно достаточно иметь один-два экземпляра на класс, а задачу или, вернее, тему задачи учитель или кто-либо из учеников может написать на доске, а ученики сами будут уже подбирать необходимые для нее данные, а затем решать ее, каждый со своими данными. А старые головоломные задачи-загадки, с искусственными условиями, задачи с бассейнами, которые надо наполнить в определенный срок, для чего кто-то открыл две или три трубы и позабыл закрыть трубу, по которой вода уходит из бассейна, совершенно невозможны в жизни. Если кто захочет ее решить в жизни, то должен прежде всего закрыть ту трубу, по которой вода вытекает из бассейна. Таким и подобным задачам не место в школе вообще при серьезных занятиях и предлагать их можно разве для забавы в свободные часы или на клубных собраниях учеников наряду с другими, более остроумными загадками.

При занятиях математикой в современной школе гораздо нужнее предметы для счета (палочки, бобы, пуговицы, кубики), сделанные или собранные учениками, самодельные меры длины, весы и гири собственного приготовления, образчики квадратных и кубических мер, тоже своей работы, геометрические тела, сделанные учениками из глины, дерева, картона и другого материала, чем задачник или, чего Боже упаси, учебник арифметики.

## Природоведение

Вот предмет, по которому учебник, в обычном смысле этого слова, был бы вреден для правильной постановки преподавания, особенно на первой ступени обучения. Преподавание этого предмета с начала до конца должно быть практическим и наглядным. Весь материал дается или самостоятельно собирается детьми на экскурсиях, рассматривается и разбирается в классе. Фиксируется рядом практических работ и опытов, в которых учащиеся по возможности принимают непосредственное участие.

Возможны и полезны записи учениками своих наблюдений, но и в этих записях самым ценным является процесс зарисовывания виденного и его самостоятельное описание, и эти записи никоим образом не могут быть заменены печатанными книгами. На уроках природоведения дети должны читать только одну книгу, великую книгу Природы и ее жизни.

Есть много хороших и полезных книг для детей, рассказывающих о природе и ее жизни, но им место в школьной библиотеке, их назначение служит для самостоятельного чтения в виде дополнения и развития тех сведений, которые ученики уже приобрели на основании наблюдений и опыта. Среди этих книг могут быть и так называемые учебники природоведения, но по ним нельзя проходить предмет или учить уроки. Они могут служить только как образчик тех конспектов, которые составили сами ученики, могут быть полезны для справок, особенно если они снабжены хорошими рисунками, но отнюдь не должны находиться на руках у каждого ученика для прохождения курса.

## География

Начальный курс географии, как ее понимают сегодня методисты этого предмета, должен скорее быть назван родиноведением. Невозможно и не нужно составлять учебник с описанием родины, то есть местности, окружающей каждую школу, а учить московских школьников по учебнику Белохи, посвящающему добрую половину книги подробному описанию Петрограда и его окрестностей, как это делали некоторые учителя, значит не понимать, что такое родиноведение. Вся педагогическая ценность этого предмета именно в том и заключается, что ученик научается на нем к сознательному отношению к окружающей природе и жизни, учится вглядываться в нее и понимать ее. При чем же здесь книга, учебник?!

Далее идут сведения из землеведения, которые должны начинаться не с рассказов о том, что земля есть шар, вращающийся вокруг солнца, а с видимого горизонта и таких явлений на земле и на небе, которые доступны непосредственному наблюдению детей.

Изучение этих явлений на экскурсиях, переработка их при помощи рисунков и моделей — главная задача преподавания этого предмета. И здесь практический, трудовой метод и оставляемый им след в сознании учащихся важнее суммы приобретенных знаний. Гораздо полезнее ученику вылепить из глины, пластилина или сделать из мокрого песка горы, долины, холмы, ущелья, плоский и крутой морской берег, провести в устроенной таким образом рельефной

местности реки, устроить озера, заливы, острова, проливы и т.п., чем выучить по книге названия гор, рек, морей, заливов и островов Европейской России или Европы.

Наконец, тот отдел географии, который можно назвать страноведением и который должен знакомить учеников с природой и жизнью разных стран и народами, их населяющими, должен тоже основываться на конкретных представлениях обо всем этом, а не на словесных и книжных рассказах. Рисунки, фотографии, карты, картины, специальные кинематографические сеансы – вот главные источники сведений, которые будут иметь ученики о странах и народах земного шара. Вторую роль должны играть рассказы путешественников и художественные словесные описания. Таким образом, книга для самостоятельного чтения по географии, географические хрестоматии, описания путешествий, должны быть в школе и ученической библиотеке, но они не должны играть роли учебников. Материалом же для обобщения и повторения сделанных выводов могут служить собственные записи учеников, сделанные на уроках под руководством учителя и им проконтролированные. В школе, где один учитель ведет занятие по всем предметам, весь материал такого рода, нужный, например, для географии, может быть использован на уроках письма и одновременно являться и материалом для письменного изложения слышанного и изученного и прекрасным способом повторения пройденного по географии. Не следует опасаться, что при таком способе изучения географического материала нельзя будет пройти мимо. Ну, и слава Богу! Больше всего нужно опасаться включения в программу курса такого количества материала, которое не может быть, за недостатком времени, основательно проработано и, следовательно, вполне усвоено учениками. Поменьше материала и побольше над ним активной работы – вот задача современной школы решительно по всем предметам!

При этом способе в памяти и сознании учеников останется не меньше, а больше учебного материала, чем оставалось прежде, потому что ничего из пройденного не будет улетучиваться бесследно.

### **История**

Вопрос о содержании курса истории на первой ступени новой единой школы не может еще считаться решенным. Но ясно из общего направления школьной реформы, что старый курс истории не может оставаться в том виде, в котором он проходил в начальных школах и младших классах средних учебных заведений. Невозможно оставить такой порядок прохождения истории, при котором внешние политические события и случайные обстоятельства составляли главное содержание так называемого эпизодического курса истории. Даже в тех случаях, когда центр тяжести курса истории переносился в область культурно-исторических картин, школа совершала непростительную педагогическую ошибку, заставляла ребенка идти от незнакомого к знакомому. Дети должны были изучать экономические явления и социальные отношения в прошлом, тогда как они еще вовсе не понимают этих явлений в настоящем. Правильнее было бы предпослать курсу истории популярный пропедевтический

курс общественных и экономических отношений в современной жизни, чтобы затем уже от этого известного переходить к изображению этих же сторон в жизни других народов и в далеком прошлом.

Во всяком случае вместе с падением самостоятельного значения политической истории и ее проявлений в виде отдельных фактов из этой области кончается и царство учебника истории. История на первой ступени если и будет проходиться, то только активным методом. Программа курса этого предмета нам рисуется в следующих чертах. Пропедевтический курс.

1). Знакомство с формами труда и экономическими отношениями в окружающей жизни (кто и как работает над добытием, обработкой и обмене материалов, необходимых для нашей жизни, т.е. материалов пищи, одежды, жилища и его обстановки, орудий труда).

2). Знакомство с общественными учреждениями своего города, деревни или местечка, начиная с общественного благоустройства (дороги, мостовые, освещение, вода и т.п.) и кончая организацией учреждений, ведающих местное хозяйство.

3). Знакомство с государственными учреждениями, поскольку они касаются жизни детей и могут быть наблюдаемы непосредственно (почта, железная дорога, сберегательная касса, бани, красная армия и т.п.).

В течение всего курса обращается внимание на положение трудящихся во всех этих областях и учреждениях. Литературные источники (повести и рассказы) могут дать материал для знакомства с экономической зависимостью в недалеком прошлом и с происходящими в настоящее время в этой области изменениями.

Способ прохождения всего этого материала отнюдь не книжный. Весь путь проходит путем экскурсий в мастерские, лавки, склады, учреждения и обработке добытого материала рисованием, лепкою, моделированием. Вокруг этих работ, в связи с ними и ведутся беседы, попутно выясняющие положение трудящихся в данном деле и их взаимоотношение к другим трудящимся и нетрудящимся.

Выводы закрепляются краткими записями. В последнем или двух последних классах первой ступени этот курс может перейти уже в настоящий курс истории культуры, материальной и духовной, в ее главнейших исторических проявлениях: доисторический век, древнейшие культурные народы, античная цивилизация Греции и Рима, варвары (в том числе славяне и их государства), культура средневековья (в том числе Византии и древней Руси); эпоха открытий и возрождения наук и искусств и переворот, ими произведенный в жизни народов: образование национальных государств; промышленный переворот и колонизация; старый режим и революционные перевороты Англии и Франции; возникновение социализма и борьба за него. Вот, приблизительно, главнейшие этапы этого курса. И все эти отделы могут быть изучены наглядным и активным методом, воспроизведением в рисунках и другими способами картин труда. Быта и культурной обстановки народов в ту или иную эпоху. Литературные источники являются только пособиями, заменяющими картину в краской — кар-

тиной в словах, которую потом дети должны постараться воспроизвести в красках, драматизацией или другим способом, чтобы доказать, что они реально и конкретно представили себе эту жизнь.

Таки или иначе сложится курс истории в новой школе, несомненно одно, что не только старому учебнику, но и всякому учебнику как источнику исторических знаний не место в этой школе, и надо научиться и этому учебнику обучать без учебника.

Из этих беглых замечаний можно видеть, что отсутствие учебников, особенно исчезновение с рынка старых, «испытанных» учебников, совсем не так страшно, как кажется. Это даже непосредственно вытекает из самой сущности новой школы, которая вполне может обойтись без учебников. Надо только больше, неизмеримо больше, чем делалось у нас до сих пор, активно действовать учителям и учащимся. Особенно на учителей возлагается серьезная обязанность много и вдумчиво работать над каждым предметом, чтобы иметь возможность вести его самостоятельно, популярно и содержательно, в то же время привлекая учащихся к активному участию в создании материалов обучения. При некотором усилии настоящему учителю нетрудно это достигнуть. Когда же учитель вполне освоится с этим методом активного обучения, — он сам не захочет вернуться к прежней пассивной роли ментора, объясняющего ученикам по книжке «от сих пор до сих». И из мертвой, книжной школы, отбросившей, как ненужную шелуху, груды старых учебников, создастся подлинной рабочей, трудовой школа, мощная радостью житнетворчества и коллективной мыслью и работой.

Чехов Н. В. Как учить без учебников.

М. : Издание Центрального отдела народного образования  
В. И. К. жел. дор (Цепутькультя). 1918. 29 с.

### Вопросы и задания

1. *Согласны ли вы с убеждением Н. В. Чехова, что дети сами могут писать учебники для себя? Оцените педагогические возможности этого приема.*

2. *Какие учебные предметы вы считаете обязательными для изучения в школе? Разработайте вариант учебного плана для общеобразовательной школы.*

### Несколько вступительных слов

Каждый день, в пасмурной дымке городского раннего утра, мимо моего окна тянутся вялым, насильственным шагом маленькие люди, едва передвигающие ноги, в тяжелых длинных пальто, с отвисающими за спинами ранцами, перегруженными бумагою с учебными иероглифами, которые они должны с великим трудом разбирать в течение восьми лет. Мне всегда видится, как они подходят с тупым выражением смертельной скуки к дверям педагогической фабрики и, делая усилие, исчезают в ее глубине, не понимая, зачем каждый день возобновляется для них это мучение.

Они видятся потом мне прикованные к тесной клетке между двумя скамейками, вдыхающие в течение лучшей части дня спертый, вредный воздух пыльного класса, не разгибающие часто спину в продолжение часа, не смеющие в продолжение часа открыть без позволения рот, замирающие под испытующим взором охотника-педагога, охотящегося с кафедры за школьной дичью, умирающие на восьмидесяти уроках из ста от невыносимой скуки.

Они видятся мне следящие жадными глазами за движением стрелки на циферблате классных часов, моля бога о том, чтобы судьба спасла их сегодня от выстрела, и когда стрелка часов показывает, что они спасены, вылетающие, как птицы из мучительной клетки на волю, и через пять минут опять захлопнутые неумолимым механизмом расписания. Они видятся мне стремительно выбегающие на улицу, когда школьная фабрика выпустит их до будущего утра, — сначала шумно идущие с веселым, громким смехом, радующиеся свету, воздуху, жизни, а через несколько часов опять согнувшие перед грозным призраком школы свое молодое тело над книгами с мучительными иероглифами и, слепя свои глаза и бесплодно, обидно истощая силы молодого мозга, корпящие над ними до глубокой ночи.

Из года в год все это с убийственным однообразием повторяется предомною. Из года в год все так же по-старому все вертит и вертит свое заржавленное колесо принудительная фабричная система воспитания и образования, отравляя радость детства и юности поколению за поколением. Она стоит перед нами еще во всей как будто бы своей силе, печальное наследие схоластики, черным крылом своим затеняющая молодые побеги жизни! Мы все чувствуем на себе следы ее гнета, следы страданий, нанесенных нам ею. Ее объятия еще раскрыты для того, чтобы душить живую творческую мысль, живое чувство и волю новых поколений так же, как они душили нашу мысль, наши чувства...

И по-прежнему веря, что без выучки по указке этой системы детям невозможно сделаться воспитанными, просвещенными людьми, родители обрекают по-

коление за поколением мучительному томлению по восьми — десяти лет в этих клетках, в этом царстве механического зубрения, в этом неподвижном владычестве мертвой буквы учебника, в этих оковах правил и программ.

Подумать только, чему бы ребенок мог научиться за эти восемь — десять лет, общаясь с истинными воспитателями, окруженный атмосферой истинной о нем заботы! Сколько знаний нравственных, научных и практических мог бы он легко, без всякого принуждения, усвоить в эти годы расцвета его духовных сил, без всякого перегружения его памяти и энергии. И, вместо этого, до чего в эти годы возмутительно попусту растрачиваются духовные богатства ребенка! С какой поразительной, просто преступной небрежностью платят детям за насильственную отдачу ими лучших сил их души жалкими отбросами некоторых, случайно выхваченных знаний, выпуская их круглыми невеждами во всем необходимейшем для их нравственной, умственной и практической жизни.

И если так обстоит дело с той школой, для которой приносятся детьми такие духовные, а родителями такие материальные жертвы, то что уж сказать о бедной нашей начальной народной школе, которая, как нелюбимая падчерица, содержится в самом черном теле?<sup>1</sup>

Все движение в этом царстве духовного тления заключается пока только в некоторых изменениях программ, в уменьшении числа уроков по таким-то предметам и в увеличении числа часов по другим, в ничтожном, жалком по своим размерам, введении кое-где кое-каких экскурсий, — более же всего только в некотором улучшении учебников: в крайне медленной замене старых, часто варварских по трудности и не выдерживающих никакой критики с научной точки зрения, новыми учебниками, несколько менее трудными и более приличными с точки зрения прогресса науки. Во всем же остальном ржавое колесо огромного большинства школьных фабрик вертится все по-старому. По-прежнему над нашей школой развевается знамя, на котором написано: не школа для ребенка, а ребенок для школы. По-прежнему каждый из нас, приближаясь к ее угрюмым стенам, вспоминает о том, что в этих стенах не знают уважения к личности маленького человека, обреченного многие годы томиться среди них, что в этом храме просвещения нисколько не чтут то проявление божества, которое глубоко чтут в каждом ребенке безграмотные мужики-духоборы, но что, напротив, здесь стараются подавить всякое свободное выражение личности ребенка...

С поднимающимся в нас невольно старым чувством подавленности мы проходим каждый день мимо этих стен, в которые молодые существа вступают с сияющими глазами, горящими надеждой испытать здесь целый новый мир мыслей, чувств, открытий, получить здесь ответ на кипящие в душе запросы, с воображением, переливающимся всеми цветами радуги, жаждущими простора и содействия для творчества, с юлой энергией, жадно ищущей себе сочувствия и поддержки в

---

<sup>1</sup> Но зато у деревенских питомцев народной школы есть одно великое преимущество: они хоть дома-то окружены тою трудовой обстановкой, которая дает им много практических знаний и готовит их к их трудовой жизни, чего совершенно лишены питомцы средней школы. — И. Г.

своем развитии, – и откуда через много длинных, унылых, томительно однообразных лет они выходят преждевременно состарившимися, с потускневшим взором, с притуплённой мыслью, со сломанной или исковерканной волей, с погасшим воображением, не подготовленные ни к какому труду, требующему самостоятельности, творчества, индивидуального гения.

Это чувство подавленности, глубокой обиды за маленького человека достигает своего апогея, когда, спеша мимо этих стен в сиянии весеннего дня, заглядывая в запыленные окна, мы видим, как стоит, понуря голову, перед столом трибунала школьной инквизиции трепещущая молодая жертва, которую сейчас подвергнут жестокой, утонченной душевной пытке, и пережитый когда-то каждым из нас ужас экзаменационных дней сжимает сердце, и нам хочется без оглядки бежать прочь от этих стен, куда-то туда, где любят еще детей, где не допустят подобного надругательства над юной душой и над здравым смыслом.

Пусть так, пусть все это еще так, но все же в эти заплесневевшие стены громко стучится теперь жизнь, новые мысли врываются сквозь щели этого мертвого дома педагогики, потоки освободительных идей все сильнее и сильнее напирają на его стены, подмывают его сгнившие основания, и близится время, когда рухнет крепостное право школьного принуждения, когда на месте старой, школы возникнет новая, совершенно иная, которая и назовется, может быть, совершенно иначе, чтобы исчезло само старое слово «школа», к которому с ранних дней ребенку внушали ужас, пугая его, как бабой-ягой, словами: «Вот, погоди, я тебя в школу отдам. Там тебя...» – и вместе с ним исчез бы самый глагол «вышколить», в котором ярко выразилась вся сущность умирающей системы.

Новая школа будет местом для свободного труда, свободного общения между детьми и теми, кто хочет помочь детям в удовлетворении их свободных запросов, в удовлетворении их жажды познания и творчества. В новой школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой. Там в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого человека.

Там учителя будут не начальниками, а старшими товарищами учащихся, не педагогическими поварами, начиняющими ученические мозги фаршем учебников, но сотрудниками их в деле искания истины и знаний, с любовью помогающими им своим опытом и познаниями. Такие учителя будут видеть в каждом ребенке отдельную личность, живую человеческую душу со всем скрытым в ней бесконечным духовным миром, а не Сидорова, Петрова, Иванова классного списка, безличную часть школьного стада.

Они будут выше всего ценить свободное проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума. Они будут посвящать больше всего времени и заботы изучению запросов, сил, способностей своих учеников, чтобы знать, что они, учителя, должны делать и чего не делать. Но главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ни-



ми и их учениками-товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования.

Если эти учителя будут создавать себе свои планы занятий, то это будут не окаменевшие программы, о которые могут, сколько им угодно, разбивать себе головы ученики, но живые, гибкие, жизненные планы, постоянно свободно изменяющиеся сообразно запросам, силам, натуре, природным способностям учеников. Родители учеников этой новой школы будут не себялюбцы стремящиеся лишь сбросить детей в руки школы как ненавистную для них обузу, не карьеристы, добивающиеся для своих детей дипломов, посредством которых они могут сделать выгодную карьеру, не невежественные люди, готовые сунуть детей куда угодно, лишь бы их обработали так, как принято обрабатывать всех детей так называемого порядочного общества, но родители, желающие для детей самого лучшего в жизни в самом высшем, идеальном смысле этого слова, а потому предъявляющие к школе и к самим себе самые строгие требования, родители, входящие сами в жизнь школы как участники, сотрудники и старшие товарищи детей и прилагающие все заботы к тому, чтобы домашняя жизнь сливалась со школьной в дружном стремлении к созданию наилучшей атмосферы для духовного и физического развития ребенка.

В этой новой школе будут стремиться к тому, чтобы сломить стены, отделяющие школу от жизни, чтобы сделать ее для ребенка не подготовительной ступенью к жизни, а радостной для него, полной интереса и значения, живой частью его настоящей жизни, где все будет направлено на то, чтобы создать такие условия, при которых всего полнее и всестороннее могла бы проявиться самостоятельность ребенка, его индивидуальная способность, где все усилия будут сосредоточены не на том, чтобы наполнить голову ребенка чужими мыслями, подчинить его волю и чувства чужой воле, — к чему направлялись до сих пор все стремления царившей системы, — но на то, чтобы помочь ребенку выучиться стоять на собственных ногах, наблюдать своими собственными глазами, думать своим собственным умом, работать собственными своими руками, твердо руководиться своей совестью и самому управлять своими желаниями, доверяя себе, веря голосу истины, голосу любви, который говорит в его душе.

Здесь будут чутко стараться о том, чтобы не помешать проявлению ребенком самой сущности, самой святой святых человеческой души, выражающейся этим голосом любви, чтобы не изуродовать грубым насилием или искусственным выхаживанием драгоценнейший росток любви в душе ребенка, — помочь которому свободно, широко развиться — есть высшая задача воспитания.

Здесь будут стараться научить не изучению книг, а знанию из первых рук, чтению живой книги, — книги природы, жизни. Книги же займут место на заднем плане, как учебные пособия в точном смысле этого слова, а не как поглотители всех сил детского ума и памяти, каковыми они были в старой школе.

Здесь основной труд человека — физический, производительный ручной труд будет не в загоне, не в презрении и не в игрушечно-педагогическом применении, —

здесь, напротив, детям будет предоставлено все возможное для того, чтобы они могли удовлетворить заложенной в каждом нормальном человеке потребности в том или другом, наиболее сродном ему, виде труда, чтобы таким образом войти постепенно в тот общий физический труд человечества, которым держится вся жизнь человека.

Здесь дети будут заражаться влечением к труду от своих товарищей, избегав, таким образом, судьбы быть теми уродливыми *homunkulus'*ами, комками нервов с атрофированными руками, паразитами человечества, не умеющими посадить дерево, развести себе огород, запрячь лошадь, затопить печь, починить сапог, сварить себе поест, не умеющими даже убрать за собой, — какими выпускает своих питомцев с аттестатами, дипломами, медалями и шифрами школа умирающей педагогической схоластики.

«Это не мое дело, — говорила она. — Мое дело — просвещение. Мое дело — обучение науке». Но мы знаем все, как она просвещала нас, какой науке она учила! Редкие экземпляры ее учеников сохраняли влечение к науке и делались серьезными ее работниками. Еще более редкие, сохранив живую душу, становились работниками жизни, работавшими для торжества в окружающей жизни высших идеалов, работниками ради высших интересов народа. Масса же отправлялась в странствие жизни, чтобы плыть по течению без всякого руля со сломанными навесками веслами и парусами, безотчетными рабами господствующего строя жизни или же эгоистами, борющимися за свои личные интересы.

Мы не хотим, чтобы такими входили в жизнь наши дети. Мы хотим, чтобы они были не слепыми рабами, а сознательными, свободными людьми, не эгоистами, но людьми, проникнутыми духом живого, деятельного братства со всеми людьми, готовыми на самопожертвование, на самоотречение ради этого братства. Мы хотим, чтобы они были цельными людьми, — людьми с твердыми характерами, с самостоятельной работой мысли и совести, энергичными работниками, не гнушающимися никакими видами труда, кроме бесчестных, одинаково высоко уважающими и любящими как серьезный умственный труд, направленный на общее благо, так и физический ручной труд, на котором строится вся человеческая жизнь и без участия в котором человек представляет из себя жалкое существо, обреченное весь свой век сидеть на чужой шее.

Но мало хотеть этого. Надо работать для практического осуществления этого в жизни, надо разрабатывать вопросы, связанные с реформой воспитания и образования. Главное же — надо, чтобы между людьми, думающими и действующими в этом направлении, завязалось живое общение, обмен мыслей и сведений, который помогал бы в поисках новых путей и в движении по ним.

Новых путей, но не нового направления! К счастью, его не приходится даже искать. Направление давно уже указано Сократом, учившим, что главная задача истинного просветителя есть не учительство чему-либо, а лишь способствование рождению самостоятельной мысли в человеке; указано Руссо, с такой глубиной начертавшего идеал естественного воспитания в своем «Эмиле» и, наконец, в

наши дни с новой силой и широтой указано Львом Толстым, не только указавшим его, но впервые воплотившим в жизни идеал новой школы, нового воспитания и образования, основанного на удовлетворении свободных запросов ученика, на создании условий для свободного выражения и развития его духовной сущности, его творческих способностей.

Горбунов-Посадов И.И. Несколько вступительных слов  
// Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 1. С. 1 – 10.

### **Вопросы и задания**

1. *Каким положениям современной педагогики созвучны идеи И. И. Горбунова-Посадова?*
2. *При каких исторических, культурных, педагогических условиях может быть создана школа, о которой мечтал И. И. Горбунов-Посадов?*
3. *Какими личностными и психологическими качествами должен обладать педагог, работающий в такой школе?*

## Школа для детей или дети для школы

### Статья первая

II. Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая ним нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

Старая педагогика, в полном единении с обычным житейским взглядом, мечтала о лучших способах готовить детей к будущей жизни. Она заимствовала все нормы детской жизни из жизни взрослых. Она творила свое дело с государственным ребенком, она задолго начинала его жизненную карьеру.

Теперь же надо думать о том, чтобы детям дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую они способны. Мы тревожились, видя, что дети плохо учатся, потому, что в будущем они не выдержат жизненной конкуренции. Мы вводили эту конкуренцию загодя в детскую среду. Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребенка к исследованию, его живости и способности интересно жить. Нам нужно было лишь то, чтобы дети в наименьший промежуток времени усвоили максимум тех обрывков знаний, которые составляли нашу программу. А по-настоящему следовало бы беспокоиться о том, что дети плохо живут, т.е. живут не по-детски.

В сущности говоря, наиболее яркие умы последнего сорокалетия (врачи, психологи, экспериментаторы и большие педагоги-практики) делали и делают подготовительную работу для осуществления этой цели.

Старая педагогика очень ценила законченность, результатность своей работы. Это выражалось в требовании от детей определенных запасов знаний по целому ряду довольно случайно подобранных циклов. Стэнли Холл справедливо называет это школьным винегретом.

Новые педагогические мысли вращаются вокруг процесса работы детей над насущно необходимым для их текущей жизни материалом.

Старая мысль искала самой лучшей программы, самого лучшего метода, лучшего учебника. Она стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы воздействия на детей.

Новая мысль работает над постоянной эволюцией школы и думает о гибких методах, приспособляющихся к данным условиям, в которых протекает педагогический процесс.

III. Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления. За тысячу лет жизни расы организовались некоторые прочные навыки, количество, качество и

предел которых определяются насущными потребностями, необходимыми для элементарного поддержания жизни.

Представим себе весь нехитрый уклад крестьянской жизни и те знания, которые нужны для его понимания и, следовательно, ориентировки. В школьной переработке они уложатся вполне в голову десятилетнего ребенка. С жизнью городской – много сложнее, и в результате мы могли бы попытаться определить средний уровень потребностей расы в навыках приспособления. В известной степени элементарная школа отвечает на этот вопрос. В самом деле, чем обуславливается общественный факт быстрого падения посещаемости народной школы на третьем году? Пожалуй, не только экономическими причинами, а как раз тут может проявиться достаточность примитивной грамоты для поддержания жизни на среднем уровне, который исторически сложился в данной среде. Интересно отметить, что сильное падение посещаемости начинается сравнительно далеко до официального конца школьного обучения. Жизнь, а не прихоть говорит свое «довольно». Если нет школы, то воспитывают все те же факторы; среда, окружающая ребенка, действует могущественно и создает типические средние черты расы, отличающие ее [от другой] (американца от француза, немца или русского). Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться.

Итак, настоящее воспитание дает сама жизнь. С этой точки зрения нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается. В ней, как в среде, доступной всем жизненным влияниям, где они скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей, хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим.

IV. Наряду с этим фактом социальной наследственности, поддерживаемым жизнью расы, началом консервативным, но глубоко важным, развивается и то, что движет жизнь вперед. Она движется путем развития новых потребностей попутно с упражнениями в овладении жизненными приспособлениями, естественно возникает более обширная область их применения, создаются запросы, для удовлетворения которых нужны новые навыки. Эта прогрессивная часть житейского образования тоже имеет свое отражение в школьной работе, хотя неустойчива, часто колеблется и подвергается ряду очень сложных, кажущихся случайными влияний.

Пока речь идет о приобретении бесспорных навыков первого рода, развитие ребенка идет быстро. Но наступает порог, когда жизнь говорит «довольно», за которым приходится идти впереди жизни, указывать путь, нащупывать направление, чтобы создать движение вперед. В жизни ребенка как социального элемента, движимого общим током жизни, порог этот на пути его естествен-

ного воспитания отражается остановкой, инерцией, периодом некоторого успокоения, закрепляющим достигнутое без особых тревог и порывов. И вовсе не надо, как это делает Стэнли Холл, предполагать генетическую связь центрального детского возраста с каким-то отдаленным периодом спокойной жизни человечества. Можно объяснить этот действительно наблюдаемый факт – расцвета детства в 9 – 12 лет, единственного периода, когда человек ближе всего подходит к гармоническому развитию; его надо назвать периодом элементарной школы, временем упражнений в разнообразных сторонах жизненной деятельности, здоровья, бодрости, накопления сил, довольно медленного развития и некоторой умственной консервативности. Воистину этот период – золотая пора детства, здоровая, устойчивая, работоспособная, подвижная, энергичная. Ребенок пока длительно ни на чем не останавливается, но многое пробует делать. Попробует, примерит силы и бросит. Это – время малых, коротких достижений, действий, но не рассуждений, исканий разнообразия и жадного захвата жизненных впечатлений для быстрого и легкого усвоения и переработки. При этом ребенок настойчиво и всесторонне упражняется. В эту пору наряду с упражнениями и в итоге их и закладываются новые потребности, дающие школе возможность воспользоваться ими для второй части своей работы – части прогрессивной, выводящей ребенка из цепких рамок среднего уровня приспособления к жизни.

Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает.

Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей. А элементарная школа есть своеобразная организация детской жизни (золотого периода детства) – от 8 – 12 лет, немного больше или меньше. Точных границ периода установить нельзя.

Таков плодотворнейший принцип новой школы. Дело не в улучшении методики отдельных предметов, не в выкидывании или прибавлении той или другой части программы» не в мерах дисциплинирования, не в этих частностях, а в изменении коренным образом наших взглядов на детский вопрос, который в такой трактовке, может быть, перестанет быть только вопросом.

Разумеется, нельзя выхватить элементарную школу из общего потока педагогического процесса. Рассматривая в общей связи все периоды воспитания, мы должны их охарактеризовать в отдельности следующим образом:

Дошкольный, возраст (до 7 лет) – период упражнения внешних чувств.

Элементарная школа (до 12 – 13 лет) – период упражнений инстинктов и способностей.

Ранняя юность (до 17 лет) – выявление призвания.

Юность (до 21 года) – период неоформленной специализации.

Высшая школа – точная специальность.

Конечно, здесь не захватывается вся жизнь отдельного возрастного периода целиком; берется только центральный пункт работы, важной и необходимой для ребенка, подростка, юноши, молодого человека, тот минимум, который, безусловно, должен быть проработан. Вокруг такого существенного пункта в каждом возрастном периоде может развернуться большое богатство жизни, если на нем остановится внимательный взор чуткого педагога. Монтессори сделала первый шаг в этом направлении в отношении маленького ребенка. Узость ее педагогики и чересчур постепенное использование в широком масштабе малых достижений помешали ей углубить и расцветить богатством жизненных красок свою работу. Но исходный принцип верен и основной пункт найден верно.

Я не думаю, чтобы воспитанию можно поставить одну общую цель. Вернее, целей столько, сколько было возрастных периодов.

Уже в такой схеме, представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса, мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которой подвергается естественно складывающаяся жизнь. Ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами. И огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания.

V. Но можно ли уложить осуществление принципа школы как детской жизни в рамки некоторой программы, метода, организации? Полагаю, что можно.

Чем, исходя из нашей точки зрения, следовало бы руководствоваться при работе над программой? Очевидно, содержанием детской жизни в ее различных возрастах. Содержание – это не есть нечто оторванное от общей человеческой жизни, оно, конечно, исходит от жизни, но при этом преломляется через детскую призму, придающую ему характер, окраску именно детской натуры. У ребят есть своя наука и искусство, имеющие своеобразное значение и выражение. В детской среде мы присутствуем при зарождении тех сил, которыми движется человечество. Мы могли бы непрестанно наблюдать, как возникают начальные формы разнообразных человеческих деятельностей, если бы умели видеть то, что есть на самом деле. Но мы слепы или близоруки, у нас сложились предвзятые точки зрения, и мы грубо считаем ребят маленькими взрослыми людьми и предъявляем им непосильные и несообразные требования. Основной наш грех – непонимание явлений детского роста.

Как бы то ни было, многочисленные и житейские, и научные наблюдения, и исследования детской жизни в конечном итоге могут помочь нам наметить,

подойти к определению содержания детской жизни. В общем она складывается из явлений: 1) физического роста, 2) материального труда, 3) игры, 4) искусства, 5) умственной жизни, 6) социальной жизни, 7) эмоциональной жизни.

Строго говоря, такое деление, как и всякое, относящееся к человеку, постоянному носителю связного комплекса жизненных реакций, искусственно. Чем меньше детский возраст, тем труднее отделить одну область явлений от другой. При составлении программы, желающей быть основанной на содержании детской жизни, необходимо принять во внимание и то, что молодые существа непрерывно растут во всех направлениях. Поэтому она должна быть программой эволюционной или вовсе не быть годной для детей.

Из семи областей, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в более или менее определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и, как таковая, входит неразрывной частью во все области.

1. Для педагога очень важно знать, в какой мере складывается юный организм. Анатомия и физиология детства должны дать, наконец, тот материал, который является фундаментом нашей педагогики. Великолепные принципы Лесгафта не использованы еще до сих пор. Как было бы заманчиво работать и опираться на точные данные науки, обрисовывающие пределы той нагрузки, которые накладываются на детский организм его работой в школе. Практическое приложение в жизни этих знаний в виде гигиены детского возраста вполне может уложиться в программу разумной, здоровой прежде всего школы.

2. Физический, хозяйственный, лабораторный, обслуживающий труд, его допустимость, понятность и важность для детей, его роль в организме детского сообщества, его роль в повышении детского тонуса, бодрых настроений и жизнерадостности настолько важен, насколько и не исследован. Он больше всего связывает школу с явлениями примитивного приспособления. В этой области нам хорошо овладеть умением ориентироваться в смене форм труда, в постоянной эволюции инструмента - от голой руки через самодельные орудия к инструменту точному.

3. Культура игры дала бы нам, вероятно, наибольший успех в нашей школе. После Карла Гросса мы не можем говорить, что ее значение принципиально не обосновано. Без игры нет детской жизни, следовательно, нет серьезной формы овладения процессом приспособления. Градация игровых форм соответственно с возрастом уже не представляет таких больших трудностей в настоящее время. Мне вспоминается одно исследование детской преступности в Нью-Йорке, где автор объясняет огромный рост ее условиями жизни большого города, в котором нет простора для детской игры. Он, классифицируя детские преступления, отмечает происхождение главных видов из видоизмененной игры, сопровождаемой сильным тормозом в ее развитии в социальной жизни горожан. Конечно, речь не идет об игре как предмете, речь не идет о списке игр, в которые дети должны играть. Я разумею эволюцию игровых состояний, видоизмененное требование к игре соответственно с возрастом и культурой игры, при помощи школы.



4. Значение искусства для жизни ребенка уже достаточно признано, хотя мало выяснено. Но я хотел бы отметить, что не об обучении музыке, пению, рисованию, танцу, ритмике следовало бы думать, а о жизни детей в сфере искусства. Здесь самый трудный вопрос - материал, который дается детям. Конечно, я больше думал бы о простом бесхитростном искусстве, о здоровой радости искусства, а не самоуслаждении взрослых вокруг детей. Что следовало бы внести в программу безусловно – это развитие вкуса.

5. Полагаю, что умственная жизнь детей для нас остается большой загадкой. Нам свойственно приписывать так знакомые нам умственные навыки и формы мышления детям.

Основная тема, которую бы я поставил и которая совершенно правильно ставится многими педагогами, – это ребенок-исследователь. Нужно очень внимательно отнестись к парадоксу Дж. Дьюи в его предисловии к книге «Психология и педагогика мышления», выясняющему его убеждение в том, что «прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследователям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления».

С другой стороны подходит к детскому мышлению Сеченов («Элементы мысли»). Он указывает на ценность изучения форм мышления ребенка. В умственной жизни человека (так начинает он свою книгу) только раннее детство представляет случай истинного возникновения мыслей или идейных состояний из психологических продуктов низшей формы. Он считает историю возникновения детской мысли из чувствования весьма важной для понимания умственной работы взрослого человека. Еще, пожалуй, интереснее охватить схему детской логики, такой капризной, но, безусловно, жизненной. Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли. Так как мыслительный процесс в том или другом виде сопровождает все стороны деятельности, особенно не привычной или вызывающей затруднения, то центр строения программы умственной работы ребенка лежит в специфических сторонах отвлеченного мышления, идущего от образности к более и более точным формам.

6. В области социальной жизни детей нам следовало бы приучаться рассматривать всякую группу детей, работающую в классе или живущую в детском доме, как детское сообщество, руководимое в своем развитии некоторыми, пока еще для нас неясными закономерностями. Ложность нашего прежнего представления состояла в том, что мы принимали класс за собрание отдельных единиц, каждая из которых пришла за своим собственным делом учения. Наши удачи и неудачи часто зависели не от того, как мы ведем наши занятия, а от соотношения между нашим преподаванием и уровнем текущей жизни класса. Жизнью сообщества управляют и внутренние социальные факторы (подражание, соперничество, господство, мода) и внешние – общая среда, окружающая детей, и ближайшая, непосредственно действующая на них (материальная культура, быт школы, руководящая группа учителей). Все элементы школьной и дошкольной жизни входят в сумму влияний, проявляющихся в детском сооб-

ществе. Отсюда можно вывести те связи, которые существуют между жизнью группы и отдельными ее элементами, т. е. роль здоровья, питания, труда, игры и т. д. Самая тесная связь существует между формой материальной культуры (школьного, хозяйственного, обслуживающего труда, обстановки) и видом социальных отношений. Социальная сторона школьной жизни всегда реальна, всегда действенна, но постоянно находится вне области педагогического понимания. Разбираться в ней — значит устранять многие тормозы общения с детьми. Помочь детям организованно жить — значит устранить ряд тормозов, мешающих им продуктивно использовать свое школьное время, т.е. время организованной жизни.

VI. Что должно лечь в основу метода? Если нашей программой будет содержание детской жизни, то методом — способ осуществления этой программы. Если нашей целью станет — дать возможность детям разумно, организованно жить по-детски, то сразу возникает вся сложность и трудность проблемы. И это не удивительно: наши мысли мало работали в этом направлении. Наши познания о детях полны грубых ошибок и суеверий, которых не чужды и очень образованные люди и высококультурные деятели.

Но это общий метод работы. Обычно нас интересует частный случай — метод занятий, то, что всегда занимало главное место в недоуменных вопросах школы.

Предшествующие соображения приводят нас к мысли о драгоценности уже накопленного детьми опыта, опыта, который они получили из жизни собственными силами. Нас должен интересовать и запас детских представлений, и т.е. обработка его, превращение их в продукты высшего порядка (Сеченов), и те силы, которые побуждают их накапливать, те средства, благодаря которым происходит внутренняя работа над ними, и, наконец, самая организация этой работы, те связи, которые обуславливают совместную деятельность органических систем ребенка — нервной, мускульной и т. д. Таким образом, опорой нашего метода будет выявление накопленного детьми опыта и продуманная обработка его. Рядом с личным опытом стоит организация систематического опыта школы и сопоставление личного опыта ребенка с готовым опытом людей (готовых знаний). Именно это и происходит в реальной жизни, в реальном процессе развития. Да иначе и быть не может; чем-нибудь, каким-нибудь механизмом надо объяснить глубже и шире, чем это делал (и чудесно сделал) Дарвин, развитие человеческого интеллекта. Все дело мне кажется в том, что в реальной жизни процесс осуществляется с великими затруднениями. Школа, создавая благоприятную среду, устраняет многие из них.

Таким образом, можно сказать, что эти три формы опыта — личный, организованный и готовый — действуют в жизни отчасти прерывисто, скачками. Наша методическая задача — связать в единый процесс, поставить в обдуманную нами зависимость эти три вида опытной деятельности ребенка, школы и жизни. Но в жизни существует еще процесс закрепления результатов опыта. Он силен в той части, которую я раньше называл поддерживающей, консервативной, образовавшейся в силу социальной наследственности в течение длительного

периода приспособления; здесь выработались определенные навыки путем повторных упражнений. Если школа хочет работать прочно, не распыляя своих сил, то она должна внести в свою практику культуру упражнений, закрепляющих полезные изменения физического и психического состояния, которые являются в результате деятельности опытной. Опыт – исходная точка метода, упражнение – его закрепляющая часть. Обработка опыта, установление связи его трех форм и упражнения вызывают новые потребности, культура которых ведет к росту культуры молодой жизни.

Что же мы должны делать?

Ценность – 1) личного жизненного опыта (опыта неорганизованного), 2) организованного опыта школы и 3) опыта законченного (опыта расы, готового знания) приводит нас к разработке методов, устанавливающих соотношение между ними. Мы должны уметь выявить материал личного опыта, его подвергать обработке, на основании полученных выводов организовать в школе занятия, дополняющие пробелы личной деятельности, контролирующие, опровергающие или утверждающие верность наблюдений ребенка (в чем бы они ни заключались), а затем устанавливать аналогии с уже готовым опытом человеческой деятельности (в искусстве, труде, науке).

Важна не сумма знаний, а насущная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них (В. Оствальд), установление путей, связующих свой метод добывания знаний с тем, что добыто другими. Этот опыт двигает и ободряет маленького человека. Такова первая часть метода. Вторая часть – установление соответствия между силами ребенка, его возрастными возможностями и индивидуальными склонностями и работой школы. Если стать на точку зрения эволюции образовательного процесса и захватить все богатство жизни, могущее быть использованным ребенком в различные периоды его роста, то должно признать, что существует и наука, и искусство шестилетнего, равно как и десятилетнего ребенка. Разница с нашей наукой и искусством лежит в средствах познания и той степени точности, глубины деятельности, которая зависит от этих средств. Точность суждений, отчетливость внутренних переживаний и богатство их выражений вовне – главные отличия научного работника и художника от ребенка. Третья часть метода – культура упражнений всякого рода в связи, конечно, со всей остальной работой. Здесь важнейшая сторона – соответствие форм и средств упражнений с потребностями роста ребенка. То, что сделала Монтессори в одной узкой области, должно быть распространено как принцип на весь педагогический процесс.

Четвертая часть – использование среды, материальной и социальной, окружающей ребенка, имея в виду то влияние, которое оказывают на детскую жизнь оба эти фактора. Ибо весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую сторону, изменяется качественно или количественно в зависимости от изменения среды (в широком смысле слова).

Пятая часть метода – способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности, углубление

коллективной педагогической работы. Этот процесс неизменно предшествует всякой настоящей, живой педагогической работе. Это обычное, но не осуществленное сознательно «уча, учимся».

Параллельно с разумно осуществляемым развитием ребенка происходит рост личности педагога. Эта часть чрезвычайно сильно зависит от организации общей педагогической работы, в которую входит и каждый отдельный педагог, и организованные группы педагогов.

Таким образом, можно мыслить весь педагогический процесс в его целом, захватывающем и среду, и школу, и ребенка, и педагога, индивидуальную и общественную работу, содержание, метод и организацию школьной деятельности.

...Теперь можно указать, что главная часть предыдущих мыслей могла бы быть уложена в схему, объединяющую программу и метод чисто школьной работы. Эта схема представляется мне в таком виде:

Метод Содержание	Личный опыт детей и его проработка	Организационный опыт школы	Готовый опыт (знания)	Упражнения
Материальный труд				
Игры				
Умственная работа				
Социальная деятельность				
Физическое разви- тие				

## Статья вторая

**I.** Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (деятельностей), из которых эта жизнь складывается. Чтобы разрешить такую задачу, придется опираться на факты детской жизни, как она протекает в естественных условиях среды. А отсюда является связь школы с изучением среды, без чего мы не можем понять детской жизни.

Поэтому мы мыслим школу не как школу «вообще», а как школу «в данных условиях». Условия, среда определяют характер работы школы.

а) Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средства для выражения вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых.

Каждый практически работающий учитель знает те обыкновенно как бы случайно появляющиеся моменты, полные почти всегда глубокого очарования, когда он чувствует, что не нужно «учить», а просто и задушевно беседовать с детьми, когда детская речь, разливается без удержу, когда хочется продлить прелестное настроение, равно захватывающее и ребят, и взрослого... Здесь раз-

вертываются самые ценные стороны того детского отношения к жизни, которое явилось в результате приобретенного опыта.

Но не в одних беседах, случайных или организованных, выявляется детский опыт. Его можно наблюдать в работах, играх, выразительных движениях, приобретенных навыках, привычках; если взять большую группу детей и определить характерные, повторяющиеся явления жизни, которые в тех или других формах обычно выявляются у них, то перед нами развернется общая картина, отражающая среду сквозь детскую призму. Но есть отражения, свойственные тому или другому ребенку: они дадут нам возможность более индивидуального подхода к нему. И то и другое очень важно для учителя.

б) Нельзя, разумеется, ограничиться тем, что мы получаем от детей. Мы сами должны изучить ту среду, в которой возникают интересующие нас явления детской жизни. Мы вовлекаемся в ознакомление с окружающими нас людьми, семьями, обществами. Идя от простого наблюдения, сопоставляя его результаты с тем, что мы слышим от детей, мы втягиваемся мало-помалу в более серьезное, объективное изучение среды, мы ставим для себя более глубокие задачи, и в конце концов находим, что единичных наших сил мало, что надо опереться на устойчивый метод изучения. Мы ищем опоры, помощи, мы идем к товарищам, ищем центра, могущего нас поддержать в наших запросах.

Для учителя важны эти две точки зрения – детская, индивидуальная, специфическая и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую. Одна дает толчки, возбуждает интерес, другая проверяет, учитывает, объясняет.

II. Глубокая задача для учителя – понимать и ценить детскую жизнь. Перед ним развертываются причудливые, как бы нестройные проявления ребенка; он проникает в источники детских деятельностей, отделяет случайные моменты от постоянных, различает главное и детали, в его уме мало-помалу складывается картина внутренней целесообразности при известном внешнем беспорядке, который неизменно сопровождает всякую одухотворенную человеческую деятельность, а в особенности детскую. Учитель иногда поощряет, иногда останавливает, утешает; для него вырисовывается шаг за шагом, ценой больших сомнений и нелегких переживаний, и цель своей работы, и способы ее осуществления. Работать надо много и упорно.

Только в начале своей деятельности учитель может говорить: «Мне кажется, я чувствую, что это так». Начало, особенно если оно сопровождается горячим одушевлением, душевным подъемом, таит в себе много верного, идущего от педагогического инстинкта. Рано или поздно инстинкт отшлифовывается, дает толчки пониманию, разумной направляющей мысли, создает перспективы будущей работы, и учитель не только чувствует, но и разбирается, понимает и строит свою школу сознательно.

Первым этапом в его понимании и служит изучение детского опыта. В изучении этом важны как самое происхождение, так и способ его накопления.

Как получился опыт ребенка? Откуда появилась у него ориентировка в окружающем, в известной мере достаточная для того, чтобы жить? Почему со-

здалась уже у ребенка, далеко прежде чем он попал в школу, оценка разнообразных жизненных явлений, во всем их подавляющем количестве?

Ответ может быть только один – это произошло благодаря деятельности ребенка, т.е. тому, что он уже учился, напряженно, плодотворно шел верным путем, даже вопреки многочисленным помехам, стоящим на его дороге. Огромное значение имел материал, над которым ребенку пришлось работать, т.е. те жизненные явления, которые охватывали его со всех сторон.

Первоначально жизнь для ребенка – лес, в котором страшно заблудиться, хаос, который не поддается оценке. Ребенок недоумевает, обращается взором на все яркое, слух его привлекают резкие звуки; он весь направляется в сторону поразившего его органы восприятия явления, у него появляются типические жесты, создающие движения к поразившему факту или от него. Но это уже оценка, это уже работа мысли. Ребенок еще раньше своего приспособления к среде изучает себя, свои движения, ощущает препятствия, наслаждается при их преодолении, чувствует боль, сытость, жажду, тепло, холод. Он упражняется в познании равновесия своего тела и в результате ходит, оценивает пищу, пробует свои силы, словом, вырабатывает свое отношение к тому, что происходит внутри и вне его тела, т.е. размышляет.

Это период настоящего детского учения, единственная, к сожалению, эпоха в жизни ребенка, когда ему самому нужно учиться, когда он чувствует насущную необходимость учения. И такое учение единственно жизненно. Никогда в дальнейшем – в школе, в университете – не применяется с такой силой правильный метод образования. Импульс учиться в силу насущной необходимости, подобный импульсу Ломоносова, погнавшему его из Холмогор в Москву, встречается тем реже, чем старше человек, и тем чаще, чем человек талантливее. Он захватывает только больших людей, крупных исследователей, про которых можно сказать, что они столько же ученые, сколько и художники. Он захватывает истинных художников, которые столько же художники, сколько и проникновенные мудрецы. Они сохранили драгоценные черты детства.

Вообще же взрослые люди являются свидетелями утраченного в гораздо большей степени, чем носителями приобретенного. Они «стертые монеты».

Итак, мы должны опираться на стремление детей учиться. Первым нашим завоеванием в этой работе является богатый запас детского опыта, детского знания, приобретенного детьми в результате их разнообразных деятельностей. Пока мы мало разбираемся в этих вопросах. Наше «умное» воспитание очень похоже на воспитание маленького Обломова: за ним неотступно бегали няньки и мешали ему соприкоснуться с тем богатством жизни, которое ему нужно было. С таким сопоставлением соглашаться очень обидно, а все-таки наша программа и наши методы сводились к надеванию умственных и моральных шор и наглазников на ребенка. Мы недалеко ушли от обломовских нянек.

В результате мы выпускали из наших школ, низших, средних и высших, людей, не знающих, что делать со своими силами.

А ведь надо же не только констатировать жизненные импульсы к разумному учению, а укрепить и продолжить их на всю дальнейшую жизнь. В этом

колоссальная задача педагога. Для этого надо внимательно пересмотреть само содержание учения (программу) и его метод; то, что у детей в школе рано пропадает охота, вкус к учению, должно казаться глубоко ненормальным и опасным.

Единственное назначение школы и учителя - организовывать разнообразные деятельности детей, все время их изучая. Программу надо строить не по «предметам», а по деятельности ребенка.

Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения.  
Т. 2. М., 1980. С. 40–54. [Электронный ресурс]. Режим доступа:  
[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/galag/33.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/33.php).

### **Вопросы и задания**

1. Сформулируйте ключевые принципы педагогики С. Т. Шацкого.
2. Что нужно изменить в школе, чтоб она стала пространством развития ребенка?
3. Согласны ли вы со С. Т. Шацким, что школа создается для ребенка?

## Вопросы и задания по всему курсу

1. Что общего в биографиях и профессиональных позициях педагогов, с которыми вы познакомились, изучая курс «Педагогика в лицах»?
2. Какие особенности истории нашей страны, ее культуры, духовного строя нашего народа сделали возможным появление педагогики свободного воспитания? Составьте обобщающую таблицу, в которой будут перечислены и охарактеризованы субъективные и объективные факторы, повлиявшие на отечественную педагогику рубежа XIX – XX веков.
3. Перечислите и охарактеризуйте общие для всех педагогов идеи (инвариантные). Какая (какие) из них Вам представляются приоритетными?
4. Представьте себя педагогом, который хочет работать в школе С. Т. Шацкого, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, Н. В. Чехова, И. И. Горбунова-Посадова... Какие вопросы Вам задал бы теоретик во время собеседования? Какие уточняющие вопросы Вы хотели бы задать ему? С чем бы захотели поспорить?
5. Обрисуйте образ школы, в которой хотели бы работать сегодня.
6. Что должно измениться в нашей современной школе, чтоб она стала «для детей»?
7. Почему идеи педагогов, с которыми Вы познакомились, не были реализованы в истории в полной мере? Это педагогическая утопия или педагогическая реальность?
8. Какие идеи, высказанные педагогами, с Вашей точки зрения, достойны дальнейшей разработки? Почему? Какие из положений, по Вашему мнению, устарели и не будут реализованы?
9. С творчеством каких педагогов Вы бы хотели продолжить знакомство?

## В заключение ...

Пролистаны страницы учебника – пролистаны страницы истории педагогики. Мы познакомились с интереснейшими педагогическими идеями. Их сформулировали, обосновали, придали им практическое выражение незаурядные люди. Конечно же, мы узнали о них и об их деятельности далеко не все: много интересных фактов, событий, рассуждений остались за пределами нашего курса. Чем больше неизвестного, тем увлекательнее дальнейшее познание! И этот процесс бесконечен.

Тех, кто заинтересовался историей педагогики, еще ждут интересные открытия.



## Оглавление

<b>От автора. Вместо введения...</b>	<b>3</b>
<b>Часть I. ВИДНЫЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПЕДАГОГИ: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО.....</b>	<b>4</b>
К. Н. Вентцель: философ в педагогике.....	4
В. П. Вахтеров: за равенство в образовании.....	26
Н. В. Чехов: просветитель народа.....	36
И. И. Горбунов-Посадов: последователь Л. Н. Толстого	45
С. Т. Шацкий: воспитание средой.....	58
<b>Часть II. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ.....</b>	<b>67</b>
К. Н. Вентцель. Декларация прав ребенка.....	67
В. П. Вахтеров. Возможно ли равное для всех образование?.....	70
Н. В. Чехов. Как учить без учебников. Кризис книжной школы.....	82
И. И. Горбунов-Посадов. Несколько вступительных слов	94
С. Т. Шацкий. Школа для детей или дети для школы.....	100
<b>Вопросы и задания по всему курсу.....</b>	<b>112</b>
<b>В заключение ...</b>	<b>112</b>

*Учебное издание*

**Юдина Надежда Петровна**

# **ПЕДАГОГИКА В ЛИЦАХ**

*Учебное пособие*

*Дизайнер И. Л. Тюкавкина*

**Печатается с авторского оригинала-макета**

Подписано в печать 07.11.16. Формат 60х84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага писчая. Гарнитура «Таймс».  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 6,74. Тираж 100 экз. Заказ 288.

Издательство Тихоокеанского государственного университета.  
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.  
Отдел оперативной полиграфии  
издательства Тихоокеанского государственного университета.  
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанского, 136.