

Великой Отечественной войны // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1967.

3. Давыдова Е.В. Реализация принципа связи школы с жизнью в советской педагогике (1917–1991 гг.): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2012.

4. Научно-мемориальный центр деятелей теории и истории педагогики им. М.Н. Скаткина ФГБНУ «ИСТО РАО». Папка № 1–4. Д. 46.

5. Богуславский М.В. Академическая элегия: к 70-летию Российской академии образования // Изв. Рос. акад. образования. 2013. № 3(27). С.5–23.

6. Каиров И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943/1966 // Педагогика. М., 1973.

* * *

1. Kraevskij V.V. Tri izmerenija pedagogiki (k stoletiju so dnja rozhdenija M.N.Skatkina) // Jejdos : internet-zhurn. 2003. 2 dek. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-02.htm>.

2. Hitarjan M.G. Trudovoe i politehnicheskoe obuchenie v shkolah Vologodskoj oblasti v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Uchenye zapiski LGPI im. A.I.Gercena. L., 1967.

3. Davydova E.V. Realizacija principa svjazi shkoly s zhizn'ju v sovetskoj pedagogike (1917–1991 gg.): dis. ... kand. ped. nauk. Pjatigorsk, 2012.

4. Nauchno-memorial'nyj centr dejatel'nosti teorii i istorii pedagogiki im. M.N. Skatkina FGBNU «ISTO RAO». Папка № 1–4. Д. 46.

5. Boguslavskij M.V. Akademicheskaja jelegija: k 70-letiju Rossijskoj akademii obrazovanija // Izv. Ros. akad. obrazovanija. 2013. № 3(27). S.5–23.

6. Kairov I.A. Oчерки dejatel'nosti Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR 1943/1966 // Pedagogika. M., 1973.

Patriotic work of M.N. Skatkin in the years of the Great Patriotic War

There are characterized the scientific and moral and ethic qualities of the generation of the scientists-front-line soldiers. There is characterized the work in the years of war of a veteran, scientist, academician M.N. Skatkin.

Key words: *the Great Patriotic War, scientists – veterans of the Great Patriotic War, M.N. Skatkin, patriotic education, polytechnic education.*

В.В. ЗАЙЦЕВ
(Волгоград)

ПРОБЛЕМЫ СВОБОДЫ И НРАВСТВЕННОСТИ В РАБОТАХ Л.Н. ТОЛСТОГО И К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ

Рассмотрены особенности трактовки идей свободного воспитания и нравственности в педагогических теориях Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля.

Ключевые слова: *свобода, свободное воспитание, нравственность, Л.Н.Толстой, К.Н. Вентцель.*

Одной из ярких страниц в истории отечественной педагогической мысли является деятельность Л.Н.Толстого, связанная с теорией и практикой свободного воспитания. Педагогические идеи Л.Н.Толстого во многом напоминают взгляды Ж.-Ж. Руссо (некоторые исследователи в области истории педагогики его называют «русским Руссо»). Главная задача воспитателя, считал Ж.-Ж. Руссо, состоит в предохранении ребенка от тлетворного влияния цивилизации, в естественном свободном развитии его физических и нравственных сил, т.к. природа человека сама по себе совершенна. Детям, по Ж.-Ж. Руссо, должно быть предоставлено столько свободы, сколько дают законы природы [4, с. 388].

Аналогичным образом рассуждал и Л.Н. Толстой, однако его педагогическая теория имеет свои особенности. В ребенке, по мнению Л.Н.Толстого, заключена человеческая душа в ее самом чистом, неизвращенном виде. Поэтому взрослым надо стремиться к святому состоянию детской души, уважая ее свободное развитие [1, стб. 9].

Общественный прогресс, по мнению Л.Н. Толстого, только внешне изменяет форму жизни, но не сопровождается нравственным совершенствованием человечества. Развитие культуры не приводит людей к нравственности, а, наоборот, духовно их уродует, отдаляет от природы, лишает непосредственности и приводит к тому, что ребенок становится неизмеримо выше взрослого и образованного общества. Он считал, что человек рождается совершенным в духовном отношении и в момент своего рождения уже представляет «безуслов-

ную гармонию в отношении правды, красоты и добра» [3, стб.4].

Так как ребенок в духовном отношении выше взрослого, то стремление педагога путем педагогического воздействия передать ему свои взгляды и идеи, сделать из него такого же «культурного» человека, как он сам, по мнению Л.Н. Толстого, «незаконно, бесполезно и вредно», т. к. педагог совершает насилие над личностью ребенка, отдаляет от природы и непосредственности [Там же, стб.5].

Задача школы, считал Л.Н. Толстой, заключается вовсе не в педагогическом воздействии на личность ребенка с целью сделать его передовым человеком эпохи, а в свободном образовании, при котором нет насилия над личностью обучаемого. Школа дает учащемуся лишь материал, который он самостоятельно и свободно перерабатывает. В этом случае нравственный облик ребенка формируется совершенно свободно, и это предотвратит величайшее преступление – насилие над личностью ребенка, навязывание ему наших воззрений и идей. Когда духовным силам человека будет предоставлена возможность свободно развиваться, то они, указывает Л.Н. Толстой, нестесненные, неподдавленные, разольются во всю ширь, создадут драгоценное сокровище мысли и чувства [3, стб. 6].

Однако П.Ф. Каптерев в рассуждениях Л.Н. Толстого о природе детей отмечает излишний скептицизм по отношению к взрослым и слишком большую доверчивость в отношении детей. Как будто никто из взрослых не понимает смысла образования, а дети будто бы все это знают и сами могут безошибочно решить, чему и как учить. В результате получается, что «там, где оказываются несостоятельными и коллективный ум человечества, и разум замечательнейших мудрецов различных времен и стран, там все открыто младенцам. Слишком много пессимизма, с одной стороны, и слишком много оптимизма – с другой» [4, с. 408].

Исходя из этих общих положений, Л.Н. Толстой делает вывод, что воспитание лишь портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше его нужно воспитывать и тем больше ему нужно свободы. Принудительность образовательных систем Л.Н. Толстой относил к самым большим недостаткам как прежней, так и современной ему педагогики. Школа и образование должны быть совершенно свободными, а весь их строй должен определяться желанием учащихся, т. к. «только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и как

учить, может быть основой всякого обучения» [5, с. 221].

В соответствии с этим подходом воспитательные задачи должны быть устранены из школы и образования, потому что *воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, незаконно и невозможно*. Не существует права одного человека делать из других таких, каких ему хочется. Воспитание есть насилие, основанием которого является произвол. Образование же свободно и разумно [Там же, с. 106]. Строя свою педагогическую систему в яснополянской школе на принципе свободы, Л.Н. Толстой исходил из того, что главное зло в постановке образования у всех народов – *его принудительность, отсутствие свободы*.

Разрабатывая теоретические вопросы воспитания и образования в первый период своей деятельности, Л.Н. Толстой резко отделял образование от образования, даже противопоставлял их одно другому. Воспитание, считал он, есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим. Образование же есть свободные отношения людей, имеющие своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретенное им. *Отличие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собой воспитатель*.

Однако впоследствии Л.Н. Толстой изменил свой взгляд на воспитание: «Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании, давнишних и последних, окажутся и противоречия, и нелепости. Я просмотрел их и решил, что мне, да и вам, я думаю, будет легче, если я, не стараясь отстаивать прежде сказанное, прямо выскажу то, что я думаю теперь об этих предметах. Это для меня будет тем легче, что в последнее время эти самые предметы занимают меня. Во-первых, скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании» [2, с. 19].

Л.Н. Толстой справедливо считал, что весь арсенал существующей в то время системы школьного образования направлен на подавление свободы, индивидуальности и само-

стоятельности детей. В противовес этому свободное образование должно соответствовать особенностям душевного склада детей, поддерживать их индивидуальность. Такое образование предполагает научное изучение детской природы, широкое и разностороннее образовательное влияние взрослых на детей, не прямое, не «вынудительное», а косвенное [4, с. 424].

Какие же методы обучения Толстой считал наиболее подходящими? Из принципа свободы, в котором он видел основу обучения, непосредственно следует идея индивидуализации обучения. Общим критерием для определения достоинств метода преподавания служит легкость, с которой ученики воспринимают преподносимые им знания: «Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош; тот же, который требует большей строгости, наверное дурен» [2, с. 16].

В понимании Л.Н.Толстого основным критерием при оценке методов обучения являются отношения между учителем и учащимися. Он считал, что «мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений, и потому в меньшем или большем принуждении при учении. Чем с меньшим принуждением учатся дети, тем метод лучше; чем с большим, тем хуже» [6, стб. 30].

Таким образом, Толстой во всей завершенности выдвигал идею свободного образования, обосновывая ее теоретически. Школа должна быть свободна, совершенно независима от какого бы то ни было давления; необходимы полная индивидуализация обучающегося, отсутствие всякой нивелировки и дисциплины.

Эти теоретические предпосылки определили следующие особенности практической педагогической деятельности Л.Н. Толстого в яснополянской школе.

1. Не было домашних заданий, поэтому, идя в школу, «с собой никто ничего не несет – ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался».

2. Учащихся не было постоянного места в классе. «Садятся они где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девочки садятся всегда вместе. Друзья-односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества), – всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастья и удовлетворенности, как будто они уже, наверное, на всю остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах». С приходом в класс «все обступают его у доски или на лавках, ложатся или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Если это письмо, они усаживаются поспокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывать свои учителью».

3. Расписание уроков составлялось, но часто нарушалось. «По расписанию до обеда значится 4 урока, выходит иногда три или два, а иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: “нет, еще, еще!” Отношение Толстого к школьному учебному плану было следующим: “Я не верю в возможность теоретически придуманного гармонического свода наук, но верю в то, что каждая наука при свободном ее преподавании гармонически укладывается в свод знаний каждого человека”».

4. Начало урока часто задерживалось из-за беспорядка и неготовности учащихся. Как Л.Н.Толстой относился к такому беспорядку? «По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли к совсем другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается все больше и больше и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, а стоило только немного по-

дождать, и беспорядок (или оживление) сам естественно улегся бы и улегся бы в порядок гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем» [6, стб. 39].

5. *Некоторые уроки срывались из-за массового ухода с них учащихся.* «Такие случаи повторяются раз, два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя, кто не согласится с этим; но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверенным, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что лучше – чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше, чем наполовину уроков? Мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в яснополянской школе был рад этим, несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтоб они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста» [Там же, стб. 41]. «Наверно, если бы и везде ходить в школу считалось не обязанностью, а привилегией, то дети гораздо выше ценили бы школу. Если бы и везде ученики могли уходить домой, когда им угодно, то самое чувство свободы заставляло бы их оставаться в школе. Их не толкала бы туда насильственная власть, их притягивала бы туда личность учащего» [7, с. 13].

6. *Первоначально составленные учителями планы уроков часто менялись по ходу урока.* «Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников».

7. *Критерием правильного выбора метода обучения считалось отношение к нему учащихся.* «Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ

преподавания верен, которым довольны ученики» [6, стб. 49].

Понимая всю сложность практической реализации созданного им проекта реформирования системы образования, Л.Н. Толстой иногда в дискуссионной форме высказывал пессимистичные взгляды на этот счет: «Не бойтесь, будет и латынь, и риторика, будут еще сотню лет, и будут только потому, что лекарство куплено, надо его выпить (как говорил один больной). Едва ли еще через сто лет мысль, которую я, может быть, неясно, неловко, неубедительно выражаю, сделается общим достоянием; едва ли через сто лет отживут все готовые заведения – училища, гимназии, университеты – и вырастут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения» [Там же, стб. 29]. Но в целом он твердо верил в свое дело и считал, что, несмотря ни на что, следует идти в данном направлении: «Знаю я, что это трудно, но что же делать, когда поймешь, что всякое *отступление от свободы* губительно для самого дела образования? Да и не так трудно, когда твердо решишься не делать глупого» [Там же, стб. 58].

В истории развития отечественной педагогической мысли можно назвать ряд педагогов, творчество которых неразрывно связано с идеей свободы личности (Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.И. Пирогов, Н.В. Шелгунов, Л.Н. Толстой и др.). Менее известно в этом ряду имя русского педагога *К.Н. Вентцеля*. Между тем еще в 1906–1908 гг. было издано несколько его фундаментальных работ («Освобождение ребенка», «Борьба за свободную школу», «Как создать свободную школу» и др.), а в 1911–1912 гг. вышел двухтомник «Этика и педагогика личности». Эти работы продолжили философскую разработку вопроса о свободном воспитании в русской педагогике после сочинений отечественных мыслителей второй половины XIX в.

Осмысление проблемы свободы в обучении у К.Н. Вентцеля во многом осуществлялось в период его участия в заседаниях комиссии по созданию семейных школ при отделении семейного воспитания Московского педагогического общества (1903–1905 гг.). В состав комиссии, помимо К.Н. Вентцеля, входили такие известные педагоги, как М.М. Клечковский, В.М. Сухова, Н.В. Волков, Д.Д. Галанин, И.И. Горбунов-Посадов и др. С самых первых шагов деятельности комиссии понятие «семейная школа» стало для нее синонимом понятия «свободная

школа», и та проблема, которую пыталась решить комиссия, была в действительности проблемой свободного воспитания и образования.

Знакомясь в 1904 г. с опытом работы одной из бруклинских школ, близкой по системе обучения яснополянской школе Л.Н. Толстого, члены комиссии вплотную подошли к необходимости обсудить вопрос о свободе в обучении. «Не надо смешивать свободу с произволом, – отмечал К.Н. Вентцель. Надо, чтобы ребенок сознавал, что его свобода так же естественно ограничивается, как и свобода взрослых» [9, с. 102].

В 1905 г. К.Н. Вентцель выступил на заседании комиссии с докладом «Принцип свободы в его конкретном применении к области воспитания и образования», который на следующий год вышел в виде отдельной брошюры под названием «Освобождение ребенка» [10, с. 15]. Эту работу К.Н. Вентцеля с полным правом можно назвать гимном свободного ребенка. «Каждый ребенок, рождающийся на свете, – говорилось в докладе, – имеет право на воспитание, но он имеет также право и на то, чтобы его не воспитывали бы чрезмерно, т.к. воспитание в том виде, в каком оно часто и преимущественно осуществляется, в большинстве случаев является насилием над личностью ребенка и насилием над тем будущим человеком, который мог бы впоследствии возникнуть из ребенка, если бы развитие его совершалось свободно, без всяких помех» [Там же, с. 3]. Поэтому «пора понять, что ребенок не вещь, не кукла, не игрушка, не собственность своих родителей и воспитателей, надо уважать в нем ту свободную человеческую личность, которая в нем скрыта, и надо всеми силами содействовать наиболее пышному развитию этой личности. Говорят о свободе человека и гражданина, говорят о свободе женщины, говорят о свободе угнетенных национальностей, – пора начать говорить о свободе ребенка! И ребенок нуждается в Великой Хартии Свободы, обставленной всеми необходимыми гарантиями ее неуклонного осуществления в области воспитания и образования» [Там же, с. 4].

Свободная школа, в понимании К.Н. Вентцеля, отличается следующими характерными признаками:

– постоянное наблюдение и изучение природы ребенка и предоставление возможности удовлетворения всех естественно в нем рождающихся потребностей, обусловленных процессом его развития;

– предоставление ребенку свободы занятий тем или другим делом, возможности широкого выбора предмета для своих занятий.

Отмечая многообразие существующих систем обучения и воспитания, К.Н. Вентцель напоминает: «...не дети существуют для систем воспитания и образования, а эти системы существуют для детей и должны быть приурочены к их природе, к их индивидуальным потребностям, запросам и стремлениям» [Там же, с. 6]. Однако до сих пор живой ребенок, по мнению К.Н. Вентцеля, приносился в жертву разным системам воспитания и образования.

Всякое человеческое действие, по К.Н. Вентцелю, ценно лишь тогда, когда оно свободно. Поэтому проблему свободы он непосредственно связывает с проблемой нравственности. Соотношение этих категорий анализируется К.Н. Вентцелем в статье «Нравственное воспитание и свобода». «Моральный катехизис должен быть каждым ребенком написан самим для себя, а не составлен воспитателем по одному шаблону для всех детей вообще, – он должен быть плодом творческой мысли самого ребенка. Катехизировать нравственность для всех – значит ее разрушать. Только самостоятельная творческая мысль подымает нас на высоту нравственности, и высшая задача воспитателя – будить ее в ребенке, а не давать ему шаблонных готовых форм, – только таким путем он достигнет выработки из ребенка истинно нравственного существа» [8, стб. 72]. Как видим, в соответствии с позицией К.Н. Вентцеля, только сам ребенок, и никто другой, является творцом своей нравственности.

К.Н. Вентцель подвергает критике воспитание, результатом которого является так называемая гипнотическая нравственность, определяющая действия ребенка под внешним влиянием на него: «Гипнотическая нравственность есть нравственность механическая, нравственность человека-машины, человека-автомата, а “внушенное добро” не есть добро в истинном смысле этого слова, – таковым может быть только то добро, которое самостоятельно и творчески рождается в душе ребенка, а не навязывается ему путем извне, путем внушения. Если вы истинный воспитатель, то вы остережетесь пользоваться внушением как средством воспитания, вы постараетесь оперировать на других факторах, вы будете строить нравственное воспитание на творческой воле, которая, хотя бы и в зародыше, имеется в маленьком ребенке» [11, с. 2].

В педагогической литературе неоднократно встречаются упреки в адрес теории свободного воспитания в том, что она чрезмерно абсолютизирует идею свободы ребенка, доводит ее до абсурда. Читая педагогические сочинения К.Н. Вентцеля, приходишь к выводу, что это не совсем так.

Размышляя о трудностях реализации своей концепции, он отмечает, что идея нового воспитания требует к себе глубокого и проникновенного отношения. В противном случае она вульгаризируется, превращается в нечто совершенно ей обратное и чуждое: «Мне приходилось встречаться с такими лицами, которые понимают “освобождение ребенка” в таком смысле, что ребенку говорят: “Делай, что хочешь, всякое желание твое для нас закон, и мы будем стоять в стороне на страже, чтобы быть готовыми во всякую минуту ринуться для его исполнения. Ты – наш владыка, ты – наш повелитель, мы – твои слуги, мы в полном твоем распоряжении, и ты можешь пользоваться нами так, как хочешь, как это придет тебе в голову!”. Но подобное понимание “освобождения ребенка” более чем смешно, оно знаменует собою недомыслие. Если я говорю родителям и воспитателю: “освободите ребенка, откажитесь от своей власти над ним, признайте его себе равноценным”, то только нежелание или неспособность поглубже разобраться в тех идеях, которые связаны с этими словами, может приравнять их к следующим: “Посадите ребенка на трон, признайте его своим неограниченным господином, пляшите по его дудке” [8, стб. 80].

Вместе с тем то обстоятельство, что мы отказались от своей власти над ребенком, отмечает К.Н. Вентцель, еще не делает его свободным, “потому что над ним продолжают тяготеть еще всякого рода цепи – и внешние, и внутренние, благодаря которым он продолжает оставаться несвободным ребенком. Наша задача не в том, чтобы объявить его свободным, а в том, чтобы помочь ему фактически и действительно стать свободным ребенком, а для этого потребуются с нашей стороны громадная работа» [Там же].

Проектируя педагогическую деятельность учителя по реализации новой технологии обучения, К.Н. Вентцель основательно рассматривает все структурные компоненты методической системы – цели обучения, его содержание, методы и организационные формы.

Цели обучения. «Какими целями должен задаваться учитель в своей деятельности? Что он должен делать с толпою тех маленьких детей, которые окружают его и которые устремляют на него взоры, полные доверия и великих надежд?» – задает вопрос К.Н. Вентцель в своей статье «Деятельность учителя». И отвечает на него следующим образом: «Он должен узнать его [ребенка] душу, его потребности и стремления, и только тогда он сумеет пойти им навстречу, и только тогда он сумеет выполнить то, что должен выполнить истинный учитель, т.е. учитель, являющийся освободителем ребенка, ведущий его к духовной свободе...» [12, стб. 1]. Узнать душу ребенка, его потребности и стремления и вести его к духовной свободе – вот в чем видит К.Н. Вентцель основной смысл обучения. В статье «Педагог будущего» основную задачу истинного педагога К.Н. Вентцель видит в том, чтобы «помочь молодой душе свободно созреть и родиться для свободной самостоятельной жизни» [13, стб. 6].

В докладе «Свободное воспитание и семья», прочитанном К.Н. Вентцелем в 1913 г. на первом Всероссийском съезде по семейному воспитанию в Петербурге и вышедшем в дальнейшем в виде отдельной статьи, «верховная цель воспитания» им определялась как «развитие творческой индивидуальности, творческой личности» [14]. Как видим, цели образования, в понимании К.Н. Вентцеля, выходили за рамки традиционной знамиевой парадигмы и были направлены на создание условий для становления свободной творческой личности.

Содержание образования. Размышляя о проблемах содержания образования и разработки учебных программ, К.Н. Вентцель отмечает, что «до сих пор при составлении программ сообразовались со всем, чем угодно, но только не с детскими потребностями и интересами. Предстоит большая и громадная работа – переработать в этом смысле все программы с точки зрения интересов и потребностей самих детей, устранив при этом всякие какие то ни было побочные точки зрения. Поскольку речь идет об образовании ребенка, мы должны отбросить как путающий и сбивающий с толку фетиш какого-то мнимого “общего образования”, так и не менее сбивающее с толку представление какого-то фантастического минимума знаний, обязательного для всех. Всякое образование должно быть живым образованием, а потому должно быть личным образованием, т.к. личность есть целое, в котором об-

щее и индивидуальное гармонически сливаются в одно живое единство. Одно же общее образование, если мы не внесем в него индивидуального момента, с самых первых его шагов, не может иметь истинно образовательного значения: оно будет не животворить и развивать душу ребенка, оно будет угашать в его душе дух жизни. Общее образование, если мы не индивидуализируем его с самого начала, мертвит и сушит» [13, стб. 3].

«Но надо покончить и с другим не менее вредным миражем, – добавляет он, – который тесно связан с первым, а именно миражем какого-то твердо фиксированного минимума знаний, обязательных для всех. На месте этого фантастического и будто бы могущего быть прочно установленным одинакового для всех минимума обязательных знаний мы выставляем свободный максимум знаний для каждого, границы которого и содержание бесконечно разнятся от одной личности к другой. Мертвящий объективный минимум знаний мы заменяем живым субъективным, способным к беспредельному расширению максимумом знаний» [Там же, стб. 4].

Таким образом, К.Н.Вентцель не предполагал возможным установление в содержании образования какого-то наперед заданного минимума знаний, обязательного для всех (прообраза современных образовательных стандартов), а считал его индивидуальным для каждого отдельного ребенка.

Методы обучения. «Что касается методов, которых должен держаться учитель в своей деятельности, – считает К.Н. Вентцель, – то они опять-таки должны быть продиктованы ему потребностями и интересами детей... Обычно учитель спешит влить в своих учеников как можно большую массу знания, не справляясь о том, чувствуют ли они потребность в этом знании, чувствуют ли они влечение к нему, не справляясь даже о том, существуют ли у них в данный момент какие-либо другие запросы» [Там же, стб. 6]. К.Н. Вентцель напоминает, что «ребенок, если он не испорчен предыдущим воспитанием, по своей природе деятелен... Он хочет искать и находить, он хочет совершать открытия. Творчество – его стихия. И настоящим методом обучения будет тот, который все время поддерживает ребенка в деятельном состоянии, который, вместо того, чтобы давать ребенку знания, ставит его в такие условия, чтобы он их сам брал, вместо того, чтобы догматически излагать перед детьми ту или другую науку, ставит их в такое положение, что они как бы сами

находят и открывают и сами создают эту науку. Один научный закон, открытый самими детьми, в образовательном отношении стоит сотни законов, с которыми их в догматическом изложении познакомил учитель. Дело не в количестве научных фактов, которым мы могли бы загромоздить память детей; дело в том, чтобы они могли овладеть методом данной науки и всегда могли бы в состоянии извлекать из нее те факты, которые им могут понадобиться» [Там же, стб. 5].

Как видим, К.Н. Вентцель отдавал предпочтение проблемно-эвристическим методам обучения, которые, хотя и противоречили традиционно доминирующим в то время методам обучения, постепенно все активнее входили в методический арсенал наиболее известных российских школ и гимназий (гимназии им.Медведниковых, Е.А. Кирпичниковой (г.Москва); К.Мая (г.Петербург) и др.). Эти методы обучения более соответствовали духу свободных школ.

Организация обучения. В своих работах К.Н. Вентцель подвергал сомнению сложившуюся классно-урочную систему обучения: «Обыкновенно учитель имеет значение только как специалист по тому или другому предмету, играет роль только как бы передаточной инстанции, тогда как надо, чтобы учитель имел самодовлеющее значение как личность... Распределение и учителей, и учеников под рубрикой тех или других учебных предметов служит великим тормозом к установлению того полного, всестороннего духовного общения между учителем и учениками, при котором учитель является как цельная личность и как цельная личность всего себя отдает ученикам» [Там же, стб. 9].

Какой же вариант предлагал К.Н. Вентцель? «Пусть дети свободно и естественно распределяются не по учебным предметам, а по личностям тех взрослых, общение с которыми может быть для них плодотворно... Всякий же учитель-специалист, который приходит к детям только как ботаник, зоолог и т. д., но не как человек, не как цельная личность, вряд ли может сыграть в их образовании сколько-нибудь плодотворную роль» [Там же, стб. 10].

Особое развитие в работах К.Н. Вентцеля получило направление *космической педагогики*. Отправной точкой для создания К.Н. Вентцелем космической педагогики, над которой он работал в 1920–1930-е гг., послужил его протест против абсолютизации роли интеллекта в развитии сознания человека.

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Компонент образования	Л.Н. Толстой	К.Н. Вентцель
Целевой	<p>1. «Знаниецентризм» школьного образования, ограничивающий функции школы лишь передачей чистых знаний («школа должна иметь одну цель – передачу сведений, знания, не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верования и характера; цель должна быть одна наука, а не результаты ее влияния на человеческую личность»).</p> <p>2. Отсутствие у школы права на умышленное формирование людей по известным образцам (школа дает обучающемуся лишь материал, который он самостоятельно и свободно перерабатывает)</p> <p>3. Стремление избежать отождествления сущности свободного образования с педагогическим нигилизмом («свобода образования должна пониматься не формально, как предоставление детей самим себе – пусть усваивают, что и как им нравится, свободное образование есть образование, соответствующее особенностям душевного склада детей, поддерживающее индивидуальность учащихся и чуждое принудительности»).</p>	<p>1. Цели образования выходят за рамки знаниевой парадигмы и направлены на создание условий для становления свободной творческой личности («школа должна иметь в виду всю личность ребенка, гармоническое развитие всех сторон его природы, развитие его как в физическом, так и в духовном отношении, и, что касается последнего, то развитие в нем не только ума, но также сердца и воли»).</p> <p>2. Духовная свобода как основная цель обучения (узнать душу ребенка, его потребности и стремления и вести его к духовной свободе – вот в чем основной смысл обучения).</p> <p>3. Основная цель воспитания – развитие творческой индивидуальности, творческой личности (сущность нравственного воспитания состоит «не в привитии подрастающему поколению неких этических идеалов, выработанных вне его, а в создании условий для накопления личного положительного опыта, для самостоятельного формирования нравственных максим и императивов, которые должны как бы “произрастать” изнутри каждого ребенка»; «моральный катехизис должен быть каждым ребенком написан самим для себя»)</p>
Содержательный	<p>1. Содержание образования должно носить свободный характер, т. е. определяться желаниями самих учащихся («учить ребенка можно лишь тому, чему он сам захочет»).</p> <p>2. Отрицание воспитательных возможностей содержания образования, которые полностью переносятся на способы преподнесения учащимся данного содержания (т.е. на методы обучения)</p>	<p>1. В содержании образования невозможно установление какого-то наперед заданного минимума знаний, обязательного для всех (прообраза современных образовательных стандартов).</p> <p>2. Необходимость предоставления ребенку свободы занятий тем или другим делом, возможности широкого выбора предмета для своих занятий</p>
Процессуальный	<p>1. Методы обучения выбираются, исходя из желаний учащихся («достоинство учебного метода всецело определяется удовольствием и охотой учиться учащимся»).</p> <p>2. Критическое отношение к жесткой школьной дисциплине, запрещающей детям «говорить, спрашивать, выбирать тот или иной учебный предмет».</p> <p>3. Основной критерий при оценке методов обучения – отношения между учителем и учащимися («чем с меньшим принуждением учатся дети, тем метод лучше; чем с большим – тем хуже»).</p> <p>4. Отрицание необходимости предварительного составления перечня школьных предметов – прообраза нынешнего учебного плана («Мне представляется так: преподаватели для себя распределяют часы, но ученики вольны приходить или нет»).</p> <p>5. Возможность изменения первоначально составленных учителями планов уроков в случае, если они противоречат потребностям детей («Если они подходят к детям с каким-либо своим планом действий, то должны его немедленно отбросить, как только увидят, что эти методы не соответствуют потребностям детей, их желаниям, их интересам»).</p> <p>6. Отсутствие домашних заданий, постоянного места у учащихся в классе, жесткого расписания уроков</p>	<p>1. Детерминированность методов обучения интересами и потребностями детей («что касается методов, которых должен держаться учитель в своей деятельности, то они опять-таки должны быть продиктованы ему потребностями и интересами детей»).</p> <p>2. Ориентация на проблемно-эвристические методы обучения («один научный закон, открытый самими детьми, в образовательном отношении стоит сотни законов, с которыми их в догматическом изложении познакомил учитель»).</p> <p>3. Сомнение в использовании сложившейся классно-урочной формы обучения («в новой школе не будет никакой наперед установленной программы или плана учебных занятий, никакого заранее установленного разделения на классы, никакого заблаговременно приглашенного учительского состава»).</p> <p>4. В условиях свободного воспитания наиболее совершенная форма взаимодействия взрослого и ребенка – форма сотрудничества.</p> <p>5. Свободная творческая активность ребенка не должна мешать реализации свободной активности других детей («надо, чтобы ребенок сознавал, что его свобода так же естественно ограничивается, как и свобода взрослых»).</p> <p>6. Противник отождествления свободы с произволом («подобное понимание “освобождения ребенка” более чем смешно, оно заменяет собою недомыслие»).</p> <p>7. Постоянное наблюдение и изучение природы ребенка и предоставление ему возможности удовлетворения всех естественно рождающихся в нем потребностей, обусловленных процессом развития</p>

К.Н. Вентцель критически относился к воспитанию, которое имеет односторонне интеллектуалистический характер: «...интеллект не должен быть выдвигаем на первое место, как теперь, но ему должна быть отведена та роль, которая не ведет к нарушению единства и цельности сознания. Рядом с ним и одинаковое место должна занять культура чувства, культура эмоциональной стороны и культура воли» [15, с. 4].

Г.Б. Корнетов и М.В. Богуславский в статье, посвященной космической педагогике К.Н. Вентцеля, отмечают связь этого направления с традиционными проблемами нравственного воспитания. Сущность нравственного воспитания, по мнению К.Н.Вентцеля, состоит «не в привитии подрастающему поколению неких этических идеалов, выработанных вне его, а в создании условий для накопления личного положительного опыта, для самостоятельного формирования нравственных максим и императивов, которые должны как бы “произрастать” изнутри каждого ребенка» [16, с. 17]. Однако реальная действительность 1930-х гг. значительно отличалась от этого идеала воспитания. В 1936 г. К.Н. Вентцель записал в своем дневнике: «Уж слишком меня удручает окружающая действительность, являющая собой не жизнь, а какие-то сумерки жизни, это всеобщее идолопоклонство, всеобщее затмение умов, эта стадность, раболепие и беспредельная, развившаяся широким потоком ложь и лицемерие. На наших глазах разыгрывается какой-то фарс, чтобы ослепить, поразить, вызвать изумление, и даже умные люди это не замечают и принимают его за что-то серьезное» [15, с. 17]. Таким образом, К.Н. Вентцель в явной форме соединил идею воспитания творческой личности с идеей космического воспитания и тем самым заложил основы космической педагогики.

Сравнительная характеристика понимания сущности свободной школы Л.Н. Толстым и К.Н. Вентцелем дана в таблице на с. 109.


Список литературы

1. Горбунов-Посадов И.И. Что внес Л.Н. Толстой в разрешение вопроса о воспитании и образовании // Свободное воспитание. 1907–1908. № 12. Стб. 1–18.
2. Тулупов Н. Л.Н.Толстой – педагог // Для народного учителя. 1910. № 19. С. 8–20.
3. Фомин А.Г. Памяти Л.Н. Толстого // Воспитание и обучение. 1911. № 1. Стб. 1–9.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Спб.: Изд-во О. Богдановой. Без г. (около 1910 г.).
5. Толстой Л.Н. Сочинения. 5-е изд. М., 1886. Т. 4.
6. Избранные мысли Л.Н.Толстого о воспитании и образовании//Свободное воспитание. 1907–1908. № 12. Стб. 19–74.
7. Кросби Э. Л.Н.Толстой как школьный учитель: пер. с англ. М., 1906.
8. Дурьлин С. Педагогика творческой личности // Свободное воспитание. 1911–1912. № 8. Стб. 61–92.
9. Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. М.: Тип. торг. дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и Ко, 1906.
10. Вентцель К.Н. Освобождение ребенка. М., 1906.
11. Вентцель К.Н. Нравственное воспитание и свобода // Свободное воспитание. Вып 1. М.: Влади, 1992. С. 6–11.
12. Вентцель К.Н. Деятельность учителя // Свободное воспитание. 1907–1908. № 3. Стб. 1–10.
13. Вентцель К.Н. Педагог будущего // Свободное воспитание. 1907–1908. № 2. Стб. 1–6.
14. Вентцель К.Н. Свободное воспитание и семья // Свободное воспитание. 1912–1913. № 8. Стб. 35–64.
15. Вентцель К.Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагменты главы из рукописи «Религия творческой жизни») // Свободное воспитание. Вып. 2. М.: Влади, 1998. С. 2–9.
16. Корнетов Г.Б., Богуславский М.В. Космическая педагогика Константина Вентцеля // Свободное воспитание. Вып. 2. М.: Влади, 1993. С. 14–19.

* * *

1. Gorbunov-Posadov I.I. Chto vnesh L.N.Tolstoj v razreshenie voprosa o vospitanii i obrazovanii // Svobodnoe vospitanie. 1907–1908. № 12. Stb. 1–18.
2. Tulupov N. L.N.Tolstoj – pedagog // Dlja narodno-go uchitelja. 1910. № 19. S. 8–20.
3. Fomin A.G. Pamjati L.N. Tolstogo // Vospitanie i obuchenie. 1911. № 1. Stb. 1–9.
4. Kapterev P.F. Istorija ruskoj pedagogii. Spb.: Izd-vo O. Bogdanovoj. Bez g. (okolo 1910 g.).
5. Tolstoj L.N. Sochinenija. 5-e izd. M., 1886. T. 4.
6. Izbrannye mysli L.N.Tolstogo o vospitanii i obrazovanii//Svobodnoe vospitanie. 1907–1908. № 12. Stb. 19–74.
7. Krosbi Je. L.N.Tolstoj kak shkol'nyj uchitel': per. s angl. M., 1906.
8. Durylin S. Pedagogika tvorcheskoj lichnosti // Svobodnoe vospitanie. 1911–1912. № 8. Stb. 61–92.

9. Ventcel' K.N. Bor'ba za svobodnuju shkolu. M.: Tip. torg. doma A.P. Pechkovskij, A.P. Bulanzhe i Ko, 1906.
10. Ventcel' K.N. Osvobozhdenie rebenka. M., 1906.
11. Ventcel' K.N. Nravstvennoe vospitanie i svoboda // Svobodnoe vospitanie. Vyp. 1. M.: Vladi, 1992. S. 6–11.
12. Ventcel' K.N. Dejatel'nost' uchitelja // Svobodnoe vospitanie. 1907–1908. № 3. Stb. 1–10.
13. Ventcel' K.N. Pedagog budushhego // Svobodnoe vospitanie. 1907–1908. № 2. Stb. 1–6.
14. Ventcel' K.N. Svobodnoe vospitanie i sem'ja // Svobodnoe vospitanie. 1912–1913. № 8. Stb. 35–64.
15. Ventcel' K.N. Psihologicheskie i pedagogicheskie uslovija torzhestva novej religii (fragmenty glavy iz rukopisi «Religija tvorcheskoj zhizni») // Svobodnoe vospitanie. Vyp. 2. M.: Vladi, 1998. S. 2–9.
16. Kornetov G.B., Boguslavskij M.V. Kosmicheskaja pedagogika Konstantina Ventcelja // Svobodnoe vospitanie. Vyp. 2. M.: Vladi, 1993. S. 14–19.



Issues of freedom and morality in the works by L.N. Tolstoy and K.N. Ventsel

There are considered the peculiarities of interpretation of the ideas of free education and morality in the pedagogic theories by L.N. Tolstoy and K.N. Ventsel.

Key words: *freedom, free education, morality, L.N. Tolstoy, K.N. Ventsel.*

