



Е. Н. Астафьева

## СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX - ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА

УДК 37.013

ББК 74.0

Творческому наследию выдающихся деятелей просвещения дореволюционной России — представителям педагогического направления «свободное воспитание» — Л. Н. Толстому, К. Н. Вентцелю, С. Н. Дурылину посвящена данная статья.

Ключевые слова: свободное воспитание; принципы свободного воспитания; Л. Н. Толстой; К. Н. Вентцель; С. Н. Дурылин.

E. N. Astafieva

## FREE EDUCATION IN RUSSIA IN THE LATE XIX - THE FIRST QUARTER OF THE XX CENTURY

The article is devoted to creative heritage of outstanding figures of education in pre-revolutionary Russia - representatives of the pedagogical movement for “free education” — L. N. Tolstoy, K. N. Ventsel, S. N. Durylin.

Keywords: free education, the principles of free education; L. N. Tolstoy; K. N. Ventsel; S. N. Durylin.

С конца 1980-х гг. в нашей стране получила развитие педагогика свободы, акцентирующее внимание на свободе как ценности, цели, условия, способе и содержании образования. Большой вклад в ее становление внесли А. А. Валеев, О. С. Газман, Г. Б. Корнетов, Н. Б. Крылова,

А. А. Пинский, С. Л. Соловейчик, А. Н. Тубельский, И. Д. Фрумин и другие теоретики и практики образования. Педагогика свободы в России является не только продолжательницей западной либертианской педагогической традиции, восходящей к Ж.-Ж. Руссо и связанной с именами

Д. Дьюи, М. Монтессори, А. Нилла, К. Роджерса, П. Фрейре и др. Она также является преемницей отечественного свободного воспитания, которое сформировалось в нашей стране как педагогическое течение в начале XX в. и было разгромлено большевиками в середине 1920-х гг.

В. В. Зеньковский относил к группе «Свободного воспитания» в России «толстовцев — Горбунова-Посадова, Горбунову-Посадову, близкого к толстовству — Вентцеля (наиболее серьезного теоретика группы), С. Н. Дурьлина, тогда уже отделившегося от толстовства, а также Шацкого, А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер, супругов Н. В. и М. В. Чеховых, Фортунатовых» [14. С. 43]. С. И. Гессен отмечал, что «в десятилетие между двумя революциями (1906—1917) наибольшего успеха достигает... движение, центром которого была Москва, а участниками и покровителями — широкие круги радикальной интеллигенции. Движение “свободного воспитания” сгруппировалось вокруг журнала “Свободное воспитание” (1907—1917)<sup>1</sup> и не имело в себе ничего профессионального. Это был протест против профессионального воспитания, против власти техники в воспитании, пусть даже и научной. Его целью была не реформа школы, а ее полное обновление, а через школу и всей жизни, с которой новая школа, во всем противоположная старой, должна полностью слиться» [2. С. 452].

Свободное воспитание, как педагогическое направление в России, восходит к теории свободного образования Льва Николаевича Толстого (1828—1910). По мнению В. В. Зеньковского, именно Л. Н. Толстой «выдвинул тот мотив, который сыграл такую огромную роль в педагогике XX века — мотив свободы» [14. С. 37].

По словам П. Ф. Каптерева, в пореформенной России радикально настроенным мыслителям «близка была мысль — бросить всю наличную педагогию как русскую, так и иностранную, отказаться от нее и начать строить образование и воспитание совершенно заново, исключительно на основании своего опыта. Русский народ эпохой освобождения возродился к новой жизни; пусть же он создаст себе и новую педагогию, пусть он бросит старые педагогические авторитеты и системы, старую педагогическую веру и верит в то, что скажет ему опыт. Таким образом явились педагоги-радикалы, которые говорили: все существующее в педагогии разрушим и на месте разрушенного создадим новое. Все старое никуда не годится. Представителем таких взглядов следует считать графа Л. Н. Толстого, а органом их — журнал “Ясную Поляну”, издававшийся в 1862 г... Идеал свободного образования, свободной школы один из самых характерных идеалов эпохи реформ. Идеал навеян эпохой, мог возникнуть только

<sup>1</sup> Журнал “Свободное воспитание” издавался не до 1917, а до 1918 г.

в такое время, как 60-е гг., и в другое время появиться не мог... Толстой выражал только одно из течений общественной мысли, одно из настроений общества» [15. С. 62–63, 68].

В своей программной статье «О народном образовании», опубликованной в первом номере журнала «Ясная Поляна» [1862. № 1 (январь)], Л. Н. Толстой указывает на противоречие, говоря о том, что, с одной стороны, «народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию», а с другой стороны, «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство» [17. С. 54]. Он с возмущением ставит вопрос о том, «какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом» [Там же. С. 57]. По мнению Л. Н. Толстого, «школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего не понимает, где его большей частью заставляют говорить... на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставляет их учиться столь трудные вещи» [Там же. С. 59–60]. Он был убежден, что «учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждаемый жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не

отвечает на те, которые возбуждены жизнью... Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учрежденная не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющих для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка» [Там же. С. 61–62].

Идеи Л. Н. Толстого оказали огромное влияние на развитие всей отечественной педагогики. Именно на их почве в начале XX в. возшло свободное воспитание, оформилось особое педагогическое течение. Именно в качестве такового его рассматривали критики свободного воспитания П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен и В. В. Зеньковский, анализируя различные направления в отечественной педагогике начала XX столетия. Например, В. В. Зеньковский следующим образом формулировал общие принципы свободного воспитания: «Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи “свободного воспитания”, является вера

в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие... Провозглашение принципа самостоятельности и полной свободы вылилось в отвержение всякой заранее составленной программы школьной работы. Для этого направления характерно привлечение детей к активному участию в организации школы... Положительная задача школы формулируется здесь, как развитие творческих сил, заложенных в ребенке... Защитники “свободного воспитания” упрекают современную школу в том, что она “дрессирует детей вы целях приноравления к существующему общественному идеалу” [3. С. 44–46].

Наиболее выдающимся представителем свободного воспитания в России был *Константин Николаевич Вентцель* (1857–1947). Он начал разрабатывать эту проблематику еще в конце XIX в. В 1918 г. К. Н. Вентцель, подводя итог своим многолетним размышлениям, вдохновленный революционными перспективами Октябрьского переворота, в своей программной работе «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» сформулировал следующие основные положения, характеризующие, по его мнению, теорию свободного воспитания [3. С. 30–57]:

— теория свободного воспитания является наследницей той линии развития педагогической мысли, кото-

рая связана с именами М. Монтеня, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля и представляет собой необходимый вывод из мыслей великих педагогов;

— прогресс педагогики состоял во все большем уяснении принципа свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит как бы итоги всей этой линии развития»;

— теории свободного воспитания предстоит играть большую роль в деле физического и духовного возрождения человечества;

— жизненный факт, давший толчок к созданию теории свободного воспитания, это то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду;

— в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается как самодовлеющая цель, а всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели, часто не имеющей ничего общего с истинным благом его как живой формирующейся личности;

— родители и воспитатели, исповедующие определенный идеал и живущие в рамках определенного общественного порядка, всегда стремятся сделать ребенка воплощением своего идеала, всегда стремятся приготовить из него удобного члена того общественного строя, в котором они живут и в котором, по их предположению, и ему придется жить;

— вся система современного воспитания, даже при самых лучших ее

намерениях, самым грубым образом нарушает право личности: современные воспитатели не дают личности ребенка развиваться нормально и свободно, а направляют ее развитие на тот путь, который в наибольшей степени согласуется с их волей или волей тех, в сознательном или бессознательном подчинении у которых их воля находится;

— истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и которые носят очень скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковывать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться;

— ребенок не является собственностью своих родителей и воспитателей, государства и общества, с которой можно делать все что угодно;

— свободное воспитание не является системой, так как всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы как воспитателя, так и воспитанника;

— свободное воспитание предполагает не единообразие, а доведенное до крайних возможностей многообразие воспитания, так как каждый ребенок

предполагает свою особую систему воспитания, и эта система воспитания, как проблема стоит перед воспитателем; она не есть нечто готовое, она должна быть им найдена;

— воспитатель должен любить ребенка, принимать его таким, какой он есть;

— воспитатель должен наблюдать за ребенком, причем ключ к его пониманию ребенка дает только наблюдение за проявлениями его свободной активности, которая только и раскрывает его истинную душу;

— свободное воспитание не может пониматься «как умышленное формирование людей по известным образцам» (Л. Н. Толстой);

— под воспитанием можно понимать не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человеку, созданному воспитателем, а как деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации, принял путем самопроизвольного организаторского роста и развития ясные, резко выпуклые и отчетливые формы;

— материал, с которым имеет дело воспитатель, то есть ребенок, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью. Открыть эти законы развития данной индивидуальности, то есть понять ее всю в ее целом, понять ее как нечто несравнимое, единственное

в своем роде, и сделать всевозможное, чтобы данная индивидуальность могла действительно развернуться во всей возможной для нее красоте, в этом, согласно второму пониманию слова «воспитание», заключается основная задача воспитания;

— освобождение творческих сил в ребенке — вот в кратких словах великий лозунг и великий метод воспитания второго рода;

— свободное воспитание отказывается от любого — грубого или ухищренного — насилия над ребенком;

— теория свободного воспитания точку зрения интеллекта признает недостаточной в области воспитания и указывает воспитателю на то, что только слившись, путем глубокой симпатии, с воспитанником, он достигнет при помощи проникновенной интуиции того понимания истинных задач воспитания, в котором ему отказывает голый интеллект;

— высшую свою задачу теория свободного воспитания видит в создании творческой индивидуальной личности, творческие силы которой, определяемые данным ее индивидуальным складом, развиты до пределов возможного;

— развитие индивидуальности, выработка творческой личности, освобождение творческих сил в ней, а не индивидуализация воспитания только, не приспособление только к индивидуальным качествам ребенка, причем целью воспитания может быть как бы внешнее по отношению к нему, составляет отличительный признак

теории свободного воспитания, в противоположность другим передовым теориям воспитания, выдвигаемым в настоящее время;

— мир и человечество — это та атмосфера, в которой только, усиленно вдыхая и впитывая ее в себя, и может распуститься цветок индивидуальности. Чем больше мира и человечества вберет в себя, в свою душу данная индивидуальность, тем большей высоты развития она достигнет именно как индивидуальность;

— теория свободного воспитания исходит из принципиального признания коренной гармонии между индивидуальностью и миром и человечеством и одну из задач воспитания видит в том, чтобы помочь данному индивидуальному ребенку поскорее прийти до сознания той естественной основной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром, и чтобы он, по достижении последнего, сделал эту основную солидарность сознательно исходной точкою и базисом всей своей последующей жизни, всей своей, индивидуальным складом его, творческой деятельности;

— общественность, к развитию которой ведет выработка творческой индивидуальности, есть свободная общественность самобытных индивидуальных личностей;

— творческая индивидуальность естественно тяготеет к культуре и не может достигнуть сколько-нибудь высокого развития без широкого приобщения к тому, что нам дает сов-

ременная культура, но каждой индивидуальной личности должно быть предоставлено право брать и усваивать из современной культуры — так как сокровища ее необъятны и беспредельны, — то именно, что требует ее своеобразная индивидуальность, что необходимо только для наиболее пышного ее расцвета;

— нервом всякой истинной культуры является творческая индивидуальность;

— свободное воспитание имеет активный характер, ... оно в течение всего процесса его продолжения опирается существенным образом на свободную активность ребенка, на его самостоятельность во всех ее формах, постепенно расширяя ее с ростом физических и духовных сил в нем;

— поставьте ребенка как можно ближе к природе, устранив все фальшивые, ненужные преграды, воздвигнутые между ним и природой, благодаря искусственному ненормальному образу жизни, который приходится вести значительному числу людей, особенно действовать на природу, так и природе на него, пробуждая и приводя в действие те или другие его способности и давая изобильный и многосторонний материал для упражнения всех органов его чувств;

— если рассматривать ребенка как цельный жизненный организм, не делая различия между физической и духовной сторонами его природы, то лозунгом, который выдвигает теория свободного воспитания, является свободное, нестесненное обнаружение

функций всех органов, свойственных организму, ведущее к большему развитию их и организма как целого;

— теория свободного воспитания выдвигает требование цельного гармонического всестороннего развития индивидуальности, развития каждой из духовной способностей, заложенных в ней, но, вместе с тем, выставляя тот принцип, что всякая жизнь, а следовательно и духовная, развивается и совершенствуется только путем свободного обнаружения, она оказывает на начало активности в духовной жизни как на то центральное начало, на развитие которого должно быть обращено особое внимание;

— это начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волею в широком смысле этого слова. И вот почему теория свободного воспитания выдвигает на первый план в области душевного развития развитие воли;

— при выдвижении на первый план развития воли в широком смысле и сам интеллект получает более здоровое и гармоническое развитие, достигает большей и эмоциональная сторона нашей природы;

— от воли в широком смысле, как психической активности вообще, мы должны отличать волю в узком смысле, как такую активность, при которой данная личность сознательно ставит себе те или другие цели и сознательно стремится к их достижению при помощи выбранных ею средств. Воля, понимаемая таким образом, есть высшая форма активности, которой последняя

достигает и может достигнуть в человеке, это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности;

— теория свободного воспитания настаивает особенно на том, чтобы ребенок научился как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к достижению при помощи им же самим избранных средств;

— свободный творческий производительный труд — это один из краеугольных базисов свободного воспитания;

— свободный творческий производительный труд приводит к такому общему образованию, которое свободно и естественно вырастает из глубин интеллектуальной жизни ребенка, то есть к истинному общему образованию, родившемуся изнутри, а не навязанному извне, как это мы видим в наших современных школах;

— только систематическое планомерное применение идей свободного воспитания в самом широком масштабе, распространенное на всех детей и на все возрасты их жизни и, я бы сказал, и на взрослое поколение во всех его возрастах, поскольку может идти речь о педагогическом воздействии на взрослых, — только оно и может иметь своим результатом создание новой религии и новой нравственности и в каждой индивидуальной личности, и во всем человечестве и приведет к духовному возрождению человечества;

— нравственный идеал должен быть создан каждою отдельною лич-

ностью самою для себя, как ее личная своеобразная задача, а осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, простирающегося на всю жизнь личности и по отношению к которому отдельные работы и дела, выполняемые личностью, представляются только как частные выполнения общей нравственной задачи;

— теория свободного воспитания... решительно высказывается против обучения детей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали. Истинной нравственности, то есть нравственности свободной, творческой сознательной, нельзя обучить детей);

— религиозное воспитание не должно задаваться целью внедрить в детей ту или другую ортодоксальную религию; оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому себе религию и для этого доставить ему возможно больший материал из области истории религий и знакомства его с различными многообразными формами религий, существующих на земном шаре;

— чем в больше степени воспитание и жизнь ребенка будут построены так, что он будет себя чувствовать членом более или менее широкой творческой общественной группы, стремящейся к духовному обновлению жизни, тем более будет обеспечено и его совершенствование в духовном отношении;

— теория свободного воспитания признает право детей выбирать себе

ближайших воспитателей и отказываться от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями;

— семья будущего будет стремиться доставить детям практику сознательного вмешательства в жизненные события и особенно в те, ареной которых является она сама, в возможно более ранних лет, и таким путем будет являться вместе с тем и средой, наиболее полно обеспечивающей в них развитие нравственных чувств и стремлений;

— семья будущего будет свободной кооперацией детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования;

— три великие задачи, согласно теории свободного воспитания, ложатся на современного человека; это — освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества.

Подробный ответ на вопрос, какой должна быть школа, построенная на принципах свободного воспитания, К. Н. Вентцель дал в 1912 г. в своей программной работе «Идеальная школа будущего и пути ее осуществления». Этот труд представлял собой текст переработанной брошюры К. Н. Вентцеля «Как создать свободную школу», написанной им в связи с открытием в 1907 г. Дома свободного ребенка в Москве.

Определяя задачи «Дома свободного ребенка», К. Н. Вентцель подчеркивал: «Весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ре-

бенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление 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 — такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью, и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы. Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени» [3. С. 157].

При этом К. Н. Вентцель указывал на принципиальное отличие свободной школы от современной ему традиционной школы: «Современная школа своей исходной точкой берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне одно-сторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал “Домом Свободного Ребенка” и которое должно заменить современную школу, свою исходную точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем

самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности... “Дом Свободного Ребенка” не учебное заведение, это — воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду. В учебном заведении, как это показывает и само название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда, как в “Доме Свободного Ребенка” на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. Вот почему, что касается “Дома Свободного Ребенка”, то здесь речь может идти не об учебном плане, а о *плане жизни*» [Там же. С. 157–159].

К. Н. Вентцель рассматривал «Дом свободного ребенка» как маленькую педагогическую общину, состоящую из детей, наставников и родителей, сознательно объединившихся во имя общего педагогического дела и строящих свои отношения на принципах свободы, братства и справедливости. Он подчеркивал, что «общественно-необходимый производи-

тельный труд должен играть в “Доме Свободного Ребенка” первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями “Дома Свободного Ребенка” будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в “Доме Свободного Ребенка” создается серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем» [Там же. С. 162].

В идеальной школе, согласно К. Н. Вентцелю, «1) часть времени будет посвящена общественно-необходимому труду; 2) часть времени будет посвящена удовлетворению детской любознательности или содействию детям в удовлетворении их научных запросов; 3) часть времени будет посвящена систематическому, но свободному занятию производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще, в смысле достижения в этой области способности с наименьшими усилиями достигать наибольших результатов и притом достигать при помощи таких способов и приемов труда, которые не только не вредили бы здоровью и не вели бы к тем или другим физическим недостаткам, но, напротив того, вели бы к здоровому и гармоническому развитию тела; 4) часть времени будет посвящена свободному занятию искусством и 5)

наконец, часть времени будет посвящена отдыху, в течение которого совершается завтрак, и свободным физическим упражнениям (подвижным играм) и вообще всякого рода играм детей» [Там же. С. 165–166].

В «Доме свободного ребенка» обучение должно быть организовано таким образом, чтобы ребенок двигался к достижению им самим поставленных целей. К. Н. Вентцель писал: «Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания: этот план должен быть их коллективным результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников. Только тогда преподаватель и имеет право вести свое преподавание по заранее составленному плану, если этот план может быть понят и санкционирован самими учениками, если они принимали участие в выработке его. До тех же пор втискивать процесс обучения в определенный план, непонятный ученикам и к которому они не могут еще отнестись сознательно, игнорируя их текущие интересы и запросы, было бы положительно преступно» [Там же. С. 181].

Говоря о нравственном и религиозном воспитании, К. Н. Вентцель подчеркивал: «Нельзя обучить ни нравственности, ни религии, и то, и другое личность создает и может создать только сама. Истинная нравственность может быть только *личная нравственность* и истинная религия может быть только *личная рели-*

*гия*. Всякая другая нравственность и всякая другая религия есть только суррогат нравственности и религии. Поэтому было бы крайней непоследовательностью, если бы “Дом Свободного Ребенка” поставил своей целью внедрить в сознание детей тот или другой кодекс нравственности и ту или другую данную определенную религию. Не внедрение детям тех или других ортодоксальных нравственных или религиозных воззрений, а деятельная помощь им в самостоятельной выработке своих собственных самобытных воззрений — вот в чем будет заключаться задача руководителей “Дома Свободного Ребенка”. И лучшему разрешению этой задачи будут способствовать не *уроки* морали и не *уроки* религии, а свободное интимное душевное общение с детьми по поводу тех вопросов из области нравственной или религиозной жизни, которые ими самими поднимаются или повод к поднятию которых дают естественные обстоятельства самой жизни» [Там же. С. 187].

В свободной школе особое внимание должно уделяться общественному воспитанию детей. По словам К. Н. Вентцеля, «оно будет играть очень большую роль в “Доме Свободного Ребенка”. Весь строй жизни “Дома Свободного Ребенка”, как свободной педагогической общины, будет способствовать тому, чтобы дети получали в этом учреждении истинное общественное воспитание, чтобы в них зарождались и крепились здоровые

общественные стремления и чувства» [Там же. С. 189].

Особое внимание К. Н. Вентцель уделил организации порядка в свободной школе: «Погоня за “образцовым внешним порядком” и за строгой скрупулезной регламентацией жизни, чрезмерный формализм приводит часто только к тому, что цветущие и радостные сады жизни обращаются в пасмурное, полное слез и вздохов кладбище. Образцовый порядок означает почти то же, что образцовая мертвечина. Не будем же гнаться за этим образцовым порядком и лучше помиримся с некоторым неизбежным беспорядком, лишь бы не потушить то яркое пламя жизни, которое в нем скрывается и которое тотчас же начинает меркнуть и гаснуть, как только мы очень усердно начинаем наводить порядок. Свободная жизнь, хотя бы и беспорядочная в начале, сама создает свой порядок, и этот свободный порядок, рожденный хотя бы и более долгим и медленным путем, рожденный хотя бы и среди некоторого хаоса и мучений, будет в тысячу раз ценнее того образцового порядка, который мы надеемся сразу насадить нашими тонко задуманными правилами, проводимыми в жизнь во всей своей строгости, причем не терпится никаких ни послаблений, ни уступок... “Дом Свободного Ребенка” будет местом не “образцового порядка”, созданного извне, а местом “свободного порядка”, рожденного изнутри, и потому в его жизни неизбежно многое, что представители старых

воспитательно-образовательных учреждений назовут беспорядком и хаосом, но в чем сознательные работники “Дома Свободного Ребенка”, ясно понимающие его цель и задачи, увидят только естественное и нормальное биение пульса жизни, увидят только показатель жизненности этого учреждения и того, что развитие его идет нормальным путем» [Там же. С. 210–211].

Несомненный интерес для понимания особенностей педагогического течения свободного воспитания в России представляют идеи С. Н. Дурылина. *Сергей Николаевич Дурылин* (1886–1954) прежде всего известен как религиозный мыслитель, искусствовед, театровед и литературный критик. Но не менее значителен его вклад в отечественную педагогику. Вместе с К. Н. Вентцелем и И. И. Горбуновым-Посадовым он был одним из признанных идеологов российского свободного воспитания, на протяжении пяти лет (1907–1912) являлся ответственным секретарем журнала «Свободное воспитание».

Свое первое педагогическое сочинение, небольшую брошюру «В школьной тюрьме (исповедь ученика)» С. Н. Дурылин опубликовал в 1906 г. В ней он страстно обличал школу, калечащую детские души. Именно после выхода в свет этой книги И. И. Горбунов-Посадов пригласил С. Н. Дурылина в недавно созданный и возглавляемый им журнал «Свободное воспитание». Позднее в своих воспоминаниях Сергей Николаевич писал:

«В 1905—1912 гг. я находился в самом жерле, пекле нападения на эту школу («Свободное Воспитание» с Крупской в числе сотрудников; я был секретарь редакции), мы подбирали отовсюду даже крохи (отдельные мысли в 2—3 строчки) — лишь бы они были *против* этой школы» [5. С. 112].

По мнению С. Н. Дурылина, высказанному им в 1907 г., «для огромного большинства людей, даже близко заинтересованных в судьбе русской школы, — учителей и родителей, вопрос о воспитании становится одним из политических вопросов, решаемых, как всякий политический и социальный вопрос, при помощи тех внешних и несовершенных реформ и перемен, которые проводятся в жизнь государственными учреждениями. Коротко говоря, освобождение школы, школьная свобода есть для них частичка общей государственной политической свободы, и добывается эта свобода школы такими же средствами, как добывается и политическая свобода: осуществлением народного представительства и т. п.» [6. С. 7—8]. При этом С. Н. Дурылин подчеркивал, что «вопросы воспитания не разрешаются в сфере политики, как бы ни казались все эти меры ведущими к свободе и прогрессу. Основной недуг современной школы, которым давно больна и русская школа, и школа «свободных стран», — тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности, может быть изменен не политически-

ми реформами, а коренным, глубоким изменением всего господствующего строя воспитания на началах истинной свободы и изгнания из области воспитания и образования даже самых тонких и неуловимых видов насилия и принуждения. А для того, чтобы могло состояться такое освобождение школы и воспитания, надо в корне изменить все современные насильнические принципы и основы воспитания, на которых покоится современная школа. Насильственное воздействие должно быть навсегда выброшено как негодное оружие из воспитания; этим будет поколеблена самая главная основа современной школы. Освобождение школы есть прежде всего освобождение детей, и так это освобождение и было понимаемо всеми истинными творцами новой педагогики, во главе которых стоят великие имена Руссо и Л. Толстого» [Там же. С. 9].

В 1906 г. С. Н. Дурылин призывал разрушить школы-тюрьмы: «Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты учиться... И я задыхался в школьной тюрьме. Я чувствовал, что для легких не хватает воздуха. А мысль была жива, работала; и те книги, те немногие люди, которые вливали в душу, загрязненную мутью тюремной правды и тюремной жизни, свежую и чистую струю правды и добра, не давали ей спастись, и, тревожная и пуливая, она с ужасом останавливалась на том, что было кругом. А был один ужас тюрьмы... С разрушением же этих тюрем-школ само собою

падет и то ложное представление о науке, знании и просвещении, которое у огромного большинства людей неразлучно с представлением об университетах, профессорах, гимназиях, ученых степенях и т. д. А с падением этого обмана мнимой науки, мнимого образования и просвещения разрушится и современная каста ученых и, — что главное всего, — уничтожится до основания право одних людей судить, учить и властвовать над другими людьми только потому, что они побывали в разных школах и университетах и называют себя чиновниками, профессорами, прокурорами, инженерами и т. д. И никакой прогресс, никакая свобода не могут существовать без уничтожения этого губительного права; и народное освобождение будет прочным и действительным только тогда, когда трудовому народу не придется уже платить многих миллионов рублей на содержание тех ненужных и часто вредных ему людей, которые только потому, что, побывав в разных школах с мнимой наукой, считают себя умнее, образованнее и лучше его, считают себя вправе судить и учить этот народ, писать для него законы, всячески вмешиваться в его жизнь — и все это помимо его воли. А произойдет это великое народное освобождение от мнимой науки, мнимого просвещения и мнимых просветителей, судей и радетелей только тогда, когда будет уничтожен первый источник этого зла — школа-тюрьма с мнимым ее просвещением, основанным на насилии и лжи, с ее беспрерывным убийством

и калечением детей и превращением их в чиновников и т. п. И поэтому проповедь словом и делом разрушения тюрем-школ и искание новых, свободных путей просвещения и воспитания есть первое, величайшее и необходимое дело всех, кто имеет детей, кто любит детей, для кого наука и знание — не пустые слова, кто любит народ и свободу» [7. С. 25, 27, 30–31].

Формируя положительный образ школы, С. Н. Дурьлин прежде всего исходил из того, что она должна быть источником душевного здоровья. Он писал: «Существуют бесчисленные, часто разноречивые, часто противоположные ответы на эти вопросы, но среди них есть один уже бесспорно несомненный, уже не поддающийся не только опровержению, но даже возражению, до того очевидна и несомненна его истинность. Этот ответ элементарно прост: какие бы ни были воспитание и школа, но самое меньшее, чего мы можем от них требовать, это чтобы они не вредили здоровью детей, не делали их калекими духовными и физическими. Изречение «mens sana in corpore sano» живет уже больше двух тысяч лет, успело уже стать разменной, бесцветной, ходячей монетой. В нем выражено и наше минимальное требование к воспитанию. А между тем его опровергает вся существующая школа: если к ней добросовестно и сполна последовательно приложить двухтысячелетнюю латинскую пословицу как меру ее достоинств, она не выдержит испытания. Воспитательный и учебный строй,

порождающий хронические эпидемии самоубийств учащихся, вызывающий поголовное физическое и духовное их переутомление и истощение, ничему так не враждебен, как старейшему и справедливейшему требованию: «Здоровая душа в здоровом теле», и поэтому наиболее действительной, наиболее ясно и неоспоримо обнажающей все злокачественные язвы существующей школы и воспитания критикой является критика не педагога, не социолога, не моралиста, но врача. Только ему, вооруженному неоспоримой мерой здоровья тела и духа для измерения успешности школы и воспитания, раскроется вся патология современной школы и воспитания» [8. С. 142].

Другая важнейшая цель школы, по мнению С. Н. Дурылина, — развитие творческих сил детей. Он писал: «Развитие творческих сил и творчества это не только высшая, это — *единственная* задача школы, это *единственный* смысл воспитания. Если школа и воспитание не служат этому развитию творческих сил в детях, они не нужны, и тогда безразлично, существуют они или нет. Если они мешают и препятствуют такому развитию, как мешают ему современные школа и воспитание, они вредны и опасны, тогда детей надо не подвергать им, а беречь от них. При отрицании основоположения о развитии творческой силы окажется бессмысленной и ненужной всякая школа, всякий учитель, и, наоборот, при признании и утверждении его школа и учитель окажутся, может

быть, нужнейшим из всего, что есть в жизни, потому что пробуждать творчество и творческие силы — значит усиливать жизненность жизни. Что школа, не основанная на такой основе, потеряла всякий смысл своего существования, отвергнув от себя задачу пробуждения творческих сил в детях, — это становится ясным для всякого, кто знаком с современной школой и кто вдумывался в ее уклад и содержание. Но не одна школа забыла о своих задачах и уничтожила смысл своего существования: семья пошла по ее следам, и для пробуждения творческих сил в детях семья делает обыкновенно столько же, сколько и школа, т. е. ничего. Детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают» [9. С. 150].

Системообразующая цель воспитания, по Дурылину, есть сохранение вечного детства. Он писал: «Разрушение детства — вот задача современного семейного и школьного воспитания, которую оно, надо отдать ему справедливость, разрешает успешно. Сохранение вечного детства — вот задача истинного воспитания, которую оно разрешит, если не захочет порвать с истиной и справедливостью. Эту единственную задачу воспитания можно выразить и иначе: она в том, чтобы сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми. Это странно звучит, но это не значит задержать развитие детей, преградить

путь развития их сознанию, но, напротив, значит содействовать развитию и сохранению в них тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определены в детях и которые так затаены, скрыты и принижены у взрослых. Если ясно, что любовь, веселье, вечная радость, необычайная чуткость к добру и злу, совершенная правдивость, горячая, свойственная только мудрецам да детям, жажда познания предпочтительнее и нужнее всего, им противоположного, то мы должны стремиться к тому, чтобы взрослые были как дети, а дети не делались взрослыми. Воспитание есть укрепление личности и образование характера, материал для которых доставляют природные силы, скрытые в ребенке, но цемент, то, что связывает отдельные части в одно стройное целое, есть именно та чистая духовная сила, которая бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке. Взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пылкости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка» [10. С. 39].

Рисуя образ свободной школы, С. Н. Дурыйин подчеркивал: «Нет и не может быть ни одного сколько-нибудь серьезного возражения против того положения, что школа — или в более общем смысле место воспитательно-обучения взрослых и детей — есть непрерывный, постоянный, вечно под-

вижный *опыт*, и настоящей жизнью этого опыта, его невзгодами и удачами определяется то направление, в котором будет идти его дальнейшая жизнь, тем материалом, из которого сложится его будущее. Школа — не только стены и комнаты, книги и пособия, ученики и учителя, школа — особый, крайне сложный живой организм, живущий своей особой жизнью. Для его безболезненного и полного развития необходимо, в сущности, одно — свобода. Школа должна быть свободна и извне, и, что еще важнее, изнутри для того, чтобы и она сама как целое, и все, что ее образует — ученики и учителя, были и все вместе, и каждый порознь свободны в том, какое направление, какие пути избрать их жизненным силам, чтобы у одних — у детей — беспрепятственно, свободно и полно происходил рост и развитие всех их прирожденных сил и чтобы у других, у тех, кто берется помогать детям в этом их росте, — была полная возможность свободно удовлетворять все запросы детей, сохраняя и свою собственную свободу. Школа есть общение детей между собой и детей с взрослыми; смысл этого общения и в то же время смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе создать они не могут, и в помощи им в деле их развития там, где они сами бессильны себе помочь. Во многом постоянное вмешательство взрослых в жизнь детей не только не нужно, но и вредно: там, где дети счастливы, довольны и вполне удовлетворены своим

собственным мирком, — там еще нет школы, а есть еще только детская; но как только у детей появляются такие потребности, которые удовлетворить сами они бессильны, — потребности в знании, которого еще у них нет и запасы которого они могут получить только от взрослых, потребности в физической работе, в труде, исход которым могут дать только взрослые, — дети не удовлетворяются детской, общением с детьми, своими сверстниками и ищут, естественно, общения со взрослыми. И тогда школа заменяет детскую. Есть ли, однако, какие-либо постоянные неизменные законы, следуя которым школа могла бы непрерывно развиваться? Кроме закона — свободы, который справедлив и неизбежен везде и всюду, думается мне, таких законов нет и быть не может. Если школа — организм, живущий и развивающийся свободно, то жизнь каждого такого организма кроется в нем самом, развивается в нем самом, одному ему присущими путями, законами. Ведь в состав этого организма входят живые люди, целые миры, живущие каждый своей особой индивидуальной жизнью, и даже внешние условия — страны, эпохи, быта, национальности, социального положения, уровня развития культуры и т. д., — в которых им приходится жить и общаться между собой, строго различны и не похожи один на другой» [11. С. 47–48].

Большое внимание С. Н. Дурылин обращал на проблему школьной дисциплины: «Одним из наиболее часто повторяемых ответов на воп-

рос о подъеме школы является поднятие дисциплины среди учащихся. Школьная дисциплина — условие процветания школы! Но что такое школьная дисциплина? В казарме дисциплина нечто самодовлеющее; в школе она должна быть лишь подчиненною частью совсем другого целого: воспитания. Воспитание же само по себе тоже не самоцель, а лишь средство: цель — дети, развивающиеся здраво, последовательно и правильно. Отсюда уже видно подчиненное, второстепенное, положение дисциплины в общем сложном процессе воспитания, и отсюда же становится ясным, какую ошибку совершают те, которые дисциплине отводят главенство в школе... Истинное воспитание уничтожает саму необходимость существования дисциплины как начала, независимого собственно от воспитания. Воспитание включает в себя все, что есть истинного в понятии “дисциплина”, т. е. необходимость соблюдения таких условий воспитательной и образовательной работы в школе, при которых эта работа идет мерно, правильно, продуктивно и исключает из себя все, что есть ложного в этом понятии применительно к школе: стремление внешними воздействиями влиять на внутреннюю жизнь учащихся. Так именно и смотрит педагогическое течение так называемого свободного воспитания на сущность и задачи школьной дисциплины. Свобода для него не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить

и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самостоятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою. Нет свободы без высших обязанностей пред ближним, и тот раб своего эгоизма, кто думает лишь о своих правах и не хочет знать своих высших обязанностей» [12. С. 57–58, 77–78].

С. Н. Дурьлин подчеркивал, что «русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей, для которых воспитательная и просветительная работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижная и мертвенная царил в строго опекаемой русской школе, а для частного воспитательно-просветительного творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительных учреждений гибли в России под гнетом бюрократической опеки» [Там же. С. 99]. Поэтому С. Н. Дурьлин обращал особое внимание на необходимость выявления, описания, анализа и самой широкой презентации того отечественного педагогического опыта, который воплотил идеал свободного воспитания.

Идеи свободного воспитания, развиваемые К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым, С. Н. Дурьлиным, Н. В. Чеховым и

некоторыми другими теоретиками и практиками отечественного образования первой четверти XX в. пришлось не ко двору новой исторической эпохе. И хотя первые документы Советского государства, посвященные реорганизации школы (например, такие, как «Декларация о единой трудовой школе», 1918) и испытали некоторое влияние либерального романтизма свободного воспитания, очень скоро большевики осознали всю ту опасность, которое несло это течение для страны, объявившей школу важнейшим инструментом построения коммунистического общества.

В советской педагогике быстро сформировалось подчеркнуто негативное отношение к «классово чуждому» свободному воспитанию. Так, выражая этот негативизм, Е. Н. Медынский писал в 1938 г.: «В области педагогики отход мелкобуржуазной интеллигенции от революции... нашел свои формы: анархическую теорию “свободного воспитания” с ее мистицизмом и “новой религией”, отрицанием классовой борьбы и проповедью достижения бесклассового гармонического общественного строя в будущем не путем классовой борьбы и революции, а посредством “свободного воспитания”» [16. С. 429].

Однако прошли десятилетия, и наследие отечественной педагогики свободного воспитания вновь привлекает к себе пристальное внимание теоретиков и практиков образования, ищущих пути и способы реализации гуманистических идеалов в обучении и

воспитании подрастающих поколений.

Даже критически относившиеся к свободному воспитанию современники признавали его огромный потенциал. Так, П. Ф. Каптерев писал, что «свободное воспитание и образование не есть только теория, мечта, педагогическая фантазия увлекающихся новизной лиц» [15. С. 62–63, 68, 94]. А С. И. Гессен подчеркивал,

что «идеал свободного воспитания в своей критической части неувыдаем, им обновлялась и будет вечно обновляться педагогическая мысль... Педагог, который не пережил очарования этого идеала, который, не продумав его до конца, заранее, постариковски, уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог» [1. С. 62].

### Список литературы

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М., 1995. — 448 с.
2. Гессен, С. И. Русская педагогика в XX веке / С. И. Гессен // Пед. соч. — Саранск, 2001. — 556 с.
3. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель // сост. Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. — М., 1999. — 216 с.
4. Вентцель, К. Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: антология педагогической мысли / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М., 2008. — 360 с.
5. Дурылин, С. Н. В своем кругу / С. Н. Дурылин. — М., 2006. — 352 с.
6. Дурылин, С. Н. Введение. Из школы и жизни / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
7. Дурылин, С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
8. Дурылин, С. Н. Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
9. Дурылин, С. Н. О детском творчестве / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
10. Дурылин, С. Н. Вечные дети / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
11. Дурылин, С. Н. Эксперимент или попытка / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
12. Дурылин, С. Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть? (По поводу одной книги) / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.

/ отв. ред., сост. и авт. предисловия  
Г. Б. Корнетов. — М., 2003.

13. Дурылин, С. Н. История одной  
свободной школы. Педагогическая  
деятельность М. А. Быковой (1841—  
1907) / С. Н. Дурылин // Дурылин С.  
Н. Идеал свободной школы: избр. пед.  
произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия  
Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003.

14. Зеньковский, В. В. Русская  
педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский  
// Хрестоматия по истории школы и  
педагогике России первой трети XX

века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский,  
С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост.  
Г. Б. Корнетов. — М., 2009. — 180 с.

15. Каптерев, П. Ф. Новая  
русская педагогика, ее главнейшие идеи,  
направления и деятели / П. Ф. Каптерев.  
— СПб., 1914. — 211 с.

16. Медынский, Е. Н. История рус-  
ской педагогики до Великой Октябрьской  
социалистической революции / Е. Н. Ме-  
дынский. — М., 1938. — 512 с.

17. Толстой, Л. Н. О народном  
образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч.  
— М. : Педагогика, 1989. — с. 54—70.