



**Н. П. Юдина**

**ДОМ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА –  
ГРАНДИОЗНЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЭКСПЕРИМЕНТ**

УДК 37.01  
ББК 74.03 (2Р)

**В статье рассказывается об истории создания и работе уникального образовательного учреждения – ДOME свободного ребенка. В основе его деятельности лежала теория воспитания, разработанная К. Н. Вентцелем. Деятельность Дома свободного ребенка представлена как длительный педагогический эксперимент, в ходе которого доказывалась возможность реализации идеалосообразных педагогических идей.**

**Ключевые слова:** Дом свободного ребенка; теория свободного воспитания; педагогический эксперимент.

**N. Yudina**

**FREE CHILD HOME –  
AN IMMANSE  
PEDAGOGICAL EXPERIMENT**

**The article tells about the history and the work of the unique educational establishment – the Free Child Home. The theory of the education developed by K. N. Wentzel was laid at the base of it. The activity of the Free Child Home is being presented as a long pedagogical experiment, where the possibility of implementing of pedagogical ideas corresponding to the ideal was being proved.**

**Key words:** Free Child Home; the theory of free education; pedagogical experiment.

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

*П. П. Блонский*

«1 октября 1906 года усилиями лиц, сгруппировавшихся в “Обществе друзей естественного воспитания” было создано в Москве под именем “Дома свободного ребенка” новое воспитательно-образовательное учреждение». В основу этого учреждения положены были принципы, изложенные подробно в брошюре К. Н. Вентцеля «Как создать свободную школу». Так начинается история этого уникального учреждения<sup>1</sup>, имевшего официальное название «Детский сад М. А. Гуцевич». По сути, энтузиастами был начат грандиозный эксперимент, педагогическое значение которого выходит за пределы исторического периода его локализации. Дом свободного ребенка существовал до 1909 г. и прекратил свою деятельность, как объясняют его создатели, из-за недостатка средств и отсутствия подготовленных педагогов.

Архивные материалы<sup>2</sup>, публикации и периодика<sup>3</sup>, воспоминания учас-

тников эксперимента<sup>4</sup>, воссоздающие картину Дома свободного ребенка, показывают, как разворачивался эксперимент.

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

Вскоре такое течение дел перестало удовлетворять членов сообщества. Летом 1906 г. они обратились через прессу к родителям г. Москвы с приглашением участвовать в организации семейной школы. Откликнувшихся было очень много. Одни сочувствовали начинавшемуся делу, дру-

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф.23. Оп.1. Ед. хр. 11.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Описание 1. Ед. хр. 33.

<sup>3</sup> Горбунов-Посадов И. И. Заметки о московском «Кружке совместного воспитания и образования детей» и «Детском саде М. А. Гуцевич» // Свободное воспитание. 1907–1908. № 7. С. 101–112; Искание новых путей для детского воспитания и образования // Свободное воспитание. 1907–1908. № 7. С. 7–90; М. К. Опыт семейной школы // Свободное воспитание. 1907–1908. № 1. С. 51–60; Яновская Э. В. Дом свободного ребенка // Вестник воспитания. 1913. № 8. С. 55–6.

<sup>4</sup> Горбунова Е. Е., Кистьяковская М. М. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка». М. : Государственное изд-во, 1923. 84 с.

гие хотели принять участие, третьи просто любопытствовали. Дом свободного ребенка принял детей 1 октября 1906 г. и существовал под разными названиями (Дом свободного ребенка, детский сад М. А. Гудевич) три года. Приобретя опыт первого года, участники создали «Кружок совместного воспитания и образования детей», призванный создавать учреждения нового типа, обобщать их практический опыт и тем самым содействовать распространению идей и становлению практики свободного воспитания.

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

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

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

Опыт первого года показал, что физический труд не выполнял тех функций, которые ему предписывались: он оставался в первую очередь обязательным, обеспечивающим жизнь сообщества (приготовление завтрака, уборка помещений, мытье посуды и т. д.), и только после этого развивающим и воспитывающим. Это связано было с невозможностью и неумением организовать должным образом занятия детей: «Всякий желающий мог заниматься с детьми, как и чем хотел. Кто-нибудь предлагал шить — вокруг него собирались дети, шившие что-нибудь; кто-нибудь читал вслух — его слушали дети, являлась у кого-нибудь охота рассказывать детям по географии, зоологии и т. п. — слушатели находились, комната наполнялась не только детьми, но и взрослыми»<sup>1</sup>. Бессистемность, неумение организовать жизнь детей в условиях организуемого сообщества стали главной проблемой, на решение которой были направлены усилия взрослых организаторов.

Стихийно складывающееся времяпрепровождение не могло выявить в полной мере индивидуальные особенности детей. Это затруднение скоро приковало внимание педагогов, которые решали ее путем выявления детских запросов. Для этого устраивались собрания, на которых детям предлагали заявить «что бы им хотелось делать и знать?». Чаще всего дети отвечали: «Все интересно», — очевидно, затрудняясь дифференцировать свои интересы. Путь опроса детей не давал

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

никаких или давал ложные указания относительно направления детской любознательности. Более определенное представление о детских запросах и желаниях давали детские жалобы. Дети сетовали на отсутствие в Доме свободного ребенка порядка в занятиях, просьба «настоящего» учения. «Удовлетворить вполне желание этих детей для Дома свободного ребенка было принципиально невозможно, так как для его создателей это означало бы превратить его в школу»<sup>1</sup>.

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

Практика поставила вопрос о необходимости усиления организующей роли взрослых и в отношении «детей-деспотов». Изначально в Доме свободного ребенка предполагалось, что всякое воздействие взрослого на ребенка подавляет его волю, меша-

ет его свободному самоопределению. Единственное средство воздействия на детей, поступавших во вред, были просьбы и увещания. В таком отборе воспитательных средств проявлялась установка, предложенная К. Н. Вентцелем, которую он настойчиво отстаивал. В конце 1907 г., после года существования Дома свободного ребенка, в журнале «Свободное воспитание» он публикует обширную статью «Как бороться с проступками и недостатками детей»<sup>1</sup>, в которой предлагает: «С злоупотреблениями свободой будем бороться путем же свободы!». И комментирует: «Если мы видим, что ребенок является маленьким деспотом и тираном, пожалеем его, поможем ему стряхнуть те цепи рабства, в которых он запутался, поможем ему, пока еще не поздно, стать истинно свободным человеком! Но как же? Какой же для этого путь? Дадим ему испытать радость быть освободителем другого от той или другой формы грубого или скрытого рабства, откроем ему для этой деятельности как можно более широкое поле, и тогда идея свободы пустит такие глубокие корни в его душе, настолько проникнет в каждый уголок его сознания, что для него станут полною невозможностью те попытки нарушения свободы других, те посягновения на их права, которые он совершал раньше»<sup>3</sup>.

Препятствием в становлении воспитательной системы было отсутствие

<sup>1</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С.51–52.<sup>2</sup> Там же. Л.48.

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

<sup>3</sup> Вентцель К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907–1908. № 4. С.5.

четко поставленной цели и стратегии приближения к идеалу; неумение педагогов адаптировать идеи свободного воспитания к реально существующим условиям. «Малейший намек на группировку детей по возрасту или развитию вызывал ряд негодующих возгласов со стороны членов Дома: «Это не школа» — «Вы хотите принудительно делить детей на классы» — «Вы бы еще парты поставили и звонок завели» и т. п. Для многих из руководителей вести занятия при таких условиях оказывалось совершенно невозможно, и они уходили»<sup>1</sup>.

Отсутствие системности в Доме свободного ребенка обострило поиски в этом направлении. Необходимо было установить связь между всеми занятиями, сообща вести более объединенную как образовательную, так и воспитательную работу. «Решено было для большей связи учебных занятий с производительным трудом и для более целесообразной его постановки пригласить вполне интеллигентного руководителя мастерской, по возможности, владеющего знанием нескольких ремесел»<sup>2</sup>.

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

В логике его разработки родилось решение установить расписание, при

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

Таким образом, первый год существования показал, что принципы свободного воспитания, несущие позитивные возможности, в их крайней неадаптированной форме, как они представлены в концепции К. Н. Вентцеля, представляют собой декларацию, требующую своего пересмотра, перемещения в сторону умеренных гуманистических позиций. Однако для самого теоретика это пока не было ясным. Анализируя деятельность Дома свободного ребенка, он связывает его неудачи с субъективными факторами. Такими он считал отсутствие необходимой трудовой атмосферы, наличие ничем не заполненного детского времени, неумение взрослых организовать наблюдение за детьми и выявлять их интересы. Главную же причину неудач К. Н. Вентцель видит в «отсутствии дружеской солидарности» взрослых<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 47–48.

<sup>2</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 57.

<sup>3</sup> Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33. Л. 7.

Второй год Дома свободного ребенка начался с четкой рекомендации К. Н. Вентцеля: «Надо добиваться полной духовной близости, полной солидарности, надо добиваться искренних прямых отношений, надо добиваться той дружбы, которая сделала бы возможным согласие»<sup>1</sup>. Важность этого требования объясняется верой К. Н. Вентцеля в закономерность спонтанного и организованного движения человечества к достижимому гармоничному сообществу; поэтому и перспектива Дома свободного ребенка, рассматриваемого им как модель общества будущего, связывалась в первую очередь с формированием идеальных отношений.

Второй год развития эксперимента ознаменован практическим поиском новых методов, приемов и форм организации детского коллектива. Достижения практики не всегда совпадали с концептуальными положениями и в значительной степени корректировали их. Так, интуитивно реализованный и теоретически доказанный деятельностный характер развития и воспитания позволил в концепции свободного воспитания и в модели Дома свободного ребенка выдвинуть на первое место труд, сопрягая с ним общение. Практика уравнила физический труд, познание и общение. Признавая свободу главным принципом, взрослые стремились «искоренить привычную уже для некоторых детей свободу безделья»<sup>2</sup>. Налагая вето на право каждого в отдельности, бездельничая, мешать другим, руководительская ко-

миссия (орган управления — Н. Ю.) прилагала усилия «к уничтожению безделья коллективного».

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

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

Утверждение тенденции шло пока осторожно; практический опыт и теория в это время сосуществовали, взаимодействуя, а вектор взаимодействия был направлен от практики к теории: практика ставила педагога перед необходимостью обдумывать план своих уроков, программу всего курса, согласовать ее с другими занятиями и т. д. И в то же время чутко относиться к интересам детей, уклоняться в сто-

<sup>1</sup> Там же. Л.7.

<sup>2</sup> Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С.58.

рону от своего плана ради ответов на вопросы детей, жертвуя ради этого своими намерениями.

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

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

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

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

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

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

не слившихся между собою, а порою даже казалось, что доминировали учебные предметы, а производительный труд являлся как что-то добавочное к ним»<sup>1</sup>.

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

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

В течение третьего года существования Дома свободного ребенка

продолжался процесс стабилизации воспитательной системы.

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

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

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

<sup>2</sup> Там же. Л. 20.

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

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

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

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

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

не оказывалось общиной, как мечтал К. Н. Вентцель, ибо внутри него были строго дифференцированы функции.

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

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

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

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

Весь первый год организаторы Дома свободного ребенка руководствовались теоретическими указаниями К. Н. Вентцеля и относились к идеалу, нарисованному им, как к реальности. Поэтому жизнь Дома свободного ребенка на этом этапе характеризовалась заданностью, не подкрепленной опытом. Начало эксперимента показало необходимость в полном смысле слова организованной жизнедеятельности. Именно такая тенденция — к организации, выработ-

ке норм совместной жизни — утверждалась в последующие годы, а общим вектором развития учреждения было превращение его в школу нового типа. Это сказалось в существенной корректировке замысла.

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

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

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

развития в процессе систематического приобретения знания.

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

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

свободного воспитания, но не разрешил ее.

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

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

Очевидно, что возникшая ситуация: с одной стороны, абсолютизированные идеи, с другой — гибкое к ним отношение; с одной стороны, стремление следовать модели педагогического процесса, с другой — «следование» реальному развитию педагогического процесса — разрешилась высокой результативностью благодаря тому, что К. Н. Вентцель, как выразитель идеи, вдохновляя эксперимент, нахо-

дился «над ситуацией» и заражал в той или иной мере своей верой в идеал всех членов создаваемого сообщества, делал их работу идеалосообразной.

Итак, мы рассказали о Доме свободного ребенка, в котором воспитание велось «от идеи» неотвратимого развития мира в направлении гармонии и нравственности, которую разрабатывал и пропагандировал К. Н. Вентцель. Пик ее популярности совпал с периодом социально-педагогической активности интеллигенции; а сама идея представляла собой альтернативу идее революционной смены общественно-политического уклада. Таким образом, ее историческая актуальность была predetermined. Она же стала фактором, «запустившим» процесс самоопределения многих педагогов в культурно-социальном пространстве. Идея получила свое философское и педагогическое обоснование — появилась теория (концепция) свободного воспитания. Положения, излагаемые К. Н. Вентцелем в печатных работах и выступлениях в Комиссии по вопросам семейного воспитания при Московском педагогическом обществе, конечно же,

не могли не подвергаться «ревизии» — оценке через призму сложившейся системы ценностей. Думается, что убежденность теоретика и популяризатора — К. Н. Вентцеля — способствовали ее распространению.

Присвоенная единомышленниками идея стимулировала практическую деятельность в сфере педагогики. Так возник Дом свободного ребенка. Он стал той экспериментальной площадкой, где педагогическая теория искала своего подтверждения. Одновременно шла ее коррекция. Переосмысления, прежде всего, требовал посыл об имманентной нравственности и стремлении к гармонии человека и мира. Декларация о гармоничном человеке столкнулась в противоречии с несовершенством отдельной личности. Собственно, это видел и сам К. Н. Вентцель, когда связывал неудачи Дома свободного ребенка с отсутствием «духа солидарности». Это было причиной негативных исторических оценок и философии, и педагогики К. Н. Вентцеля — они были названы утопичными, «мелкобуржуазными», «половинчатыми»<sup>1</sup>.

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

## Список литературы

1. Вентцель, К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. — М. : А. П. Печковский, П. А. Буланже и К°, 1907. — 292 с.
2. Вентцель, К. Н. Деятельность учителя / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 3. — С. 1—10.
3. Вентцель, К. Н. Дом свободного ребенка (как создать свободную школу): Изд. 3-е / К. Н. Вентцель. — М. : Земля и фабрика, 1923. — 59 с.
4. Вентцель, К. Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1908—1909. — № 8. — С. 1—28; № 9. — С. 19—44.
5. Вентцель, К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 4. — С. 1—16.
6. Вентцель, К. Н. Культура и воспитание / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 7. — С. 61—68.
7. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — М. : «Голос труда», 1923. — 102 с.
8. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1.: Этика творческой личности / К. Н. Вентцель. — М. : К. И. Тихомиров, 1911. — 388 с.
9. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.2: Педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. — М. : К. И. Тихомиров, 1912. — 624 с.
10. Горбунов-Посадов, И. И. Заметки о московском «Кружке совместного воспитания и образования детей» и «Детском саде М. А. Гущевич» / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 7. — С. 101—112.
11. Горбунов-Посадов, И. И. Искание новых путей для детского воспитания и образования / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 7. — С. 7—90.
12. Горбунова, Е. Е. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка» / Е. Е. Горбунова, М. М. Кистяковская. — М. : Государственное изд-во, 1923. — 84 с.
13. М. К. Опыт семейной школы // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 1. — С. 51—60.
14. Медынский, Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества / Е. Н. Медынский. — М. : «Работник просвещения, 1929. — 548 с.
15. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич. — Харьков : Пролетарий, 1930.
16. Чувашев, И. В. Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» в дошкольном воспитании в России / И. В. Чувашев // Дошкольное воспитание. — 1954. — № 11. — С. 27—36.
17. Шапоров, М. В. Идеи свободного воспитания в русской педагогике начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Шапоров. — М., 1940.
18. Яновская, Э. В. Дом свободного ребенка / Э. В. Яновская // Вестник воспитания. — 1913. — № 8. — С. 55—96.
19. Юдина, Н. П. Течение свободного воспитания в отечественной педагогике начала XX века : дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Юдина. — Хабаровск, 1995. — 162 с.
20. Юдина, Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX — начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук / Н. П. Юдина. — Хабаровск, 2005. — 430 с.
21. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1.
22. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 11.
23. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 30.
24. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33.
25. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 53.